

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**QUE GEOGRAFIA SE ENSINA? – UM ESTUDO SOBRE
REPRESENTAÇÕES DE GEOGRAFIA SEGUNDO ALUNOS DA 6ª
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado

WILSON GALVÃO

CURITIBA

2007

WILSON GALVÃO

**QUE GEOGRAFIA SE ENSINA? – UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE
GEOGRAFIA SEGUNDO ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profª Drª Salete Kozel

CURITIBA

2007

MEC-UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
– MESTRADO E DOUTORADO



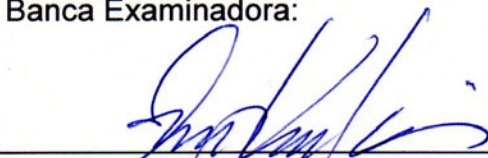
PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia, reuniram-se para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado, apresentada pelo candidato **Wilson Galvão**, intitulada: **“Que Geografia se ensina?- Um estudo sobre representações de Geografia segundo Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental”**, para obtenção do grau de **Mestre** em Geografia, do Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, Área de Concentração **Espaço, Sociedade e Ambiente**.

Após haver analisado o referido trabalho e argüido o candidato, são de parecer pela **APROVAÇÃO** da Dissertação, com Menção **Distinção e Louvor**.

Curitiba, 28 de março de 2007.

Nome e assinatura da Banca Examinadora:



Dra. Salete Kozel Teixeira
(Orientadora e Presidente da Banca)



Dr. Nelson Rego - UFRGS



Dr. Sylvio Fausto Gil Filho - UFPR

“O senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver.”

(Rubem Alves)

Dedico a:

Suellen: a mulher que escolhi e que me escolheu;

Maria de Lourdes e João Maria: pais admiráveis;

Márcia, Denise e Keila: irmãs “guerreiras”;

Ygor Henrique e Isabela Maria: sobrinhos lindos;

Sinei: o irmão que não tive;

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo e de todos, agradeço a Deus, que se manifestou em algumas pessoas que marcaram minha trajetória ao longo desta importante etapa.

Faço questão de dizer, lembrar e agradecer:

É imensa minha gratidão à Profª Salete Kozel. Uma orientadora que, além de partilhar o conhecimento, compartilha nossas angústias e vitórias, medos e esperanças, sonhos e realizações. Obrigado pelas palavras de exortação e também pelo silêncio do respeito, mas, sobretudo, pela amizade.

Ao professor Sylvio e à professora Tânia Braga, que participaram da banca de qualificação e fizeram apontamentos preciosos para a concretização desta pesquisa. Agradeço também aos professores(as): Olga, Marcos Taborda, Chico, Nucci e Leonardo. Alguns por dividirem seus conhecimentos por meio das aulas, outros pelo convívio no colegiado do Programa de Pós-graduação, e a todos pelo comprometimento e dedicação à pesquisa e ao ensino.

Agradeço ao Zem. Um secretário de pós-graduação sempre disposto a colaborar, inclusive na organização dos churrascos e das partidas de futebol.

Ao professor André, que permitiu a observação de seus alunos e de sua prática, partilhou a experiência de sua vida profissional, tornando-se fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

A todo o Colégio Dona Branca, na pessoa da diretora Profª Sandra, que concedeu a permissão para a realização da pesquisa empírica. Pela colaboração, simpatia e apoio, muito obrigado.

Obrigado, Alcione, Filizola, Adilar, Eliane e Neusa. Ex-professores com os quais sempre discuti a educação geográfica.

Aos colegas da turma de mestrado de 2005, pelo convívio e troca de idéias. Sobretudo Tânia e Letícia, que também compartilharam textos e livros, e Marcelo, que por várias vezes me substituiu nas reuniões do colegiado por ocasião das minhas viagens.

Aos “matentes” da geografia: Deuseles, José Adilson, Claudinei, Marlus, Laércio e Willian. Amigos de churrascadas e congressos, sempre prontos para um bate-papo geográfico, político e futebolístico de alto nível.

Aos amigos do Dramatizageo, para quem a vida nunca pareceu ser um drama: Marcos, Camila, Leandro, Helena e Suzan.

Aos estudantes da graduação em geografia da UFPR e também ao pessoal da executiva paranaense de estudantes de geografia, pelas discussões e ações em prol de uma geografia mais vibrante.

Aos colegas do Departamento Pedagógico da Editora Positivo, pelo estímulo e partilha de suas experiência, além da convivência acompanhada de muitas alegrias, conhecimento e crescimento pessoal e profissional por esses lugares do Brasil.

A todos os amigos não mencionados neste momento, manifesto também minha gratidão.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
LISTA DE MAPAS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUÇÃO.....	13
1 CAPÍTULO I – A GEOGRAFIA COMO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES.....	20
1.1 DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ HOJE EM DIA: A GEOGRAFIA TRADICIONAL E A ESCOLA.....	24
1.2 A CRÍTICA NA GEOGRAFIA PARA UM CRÍTICO ENSINO? UM CRÍTICO ENSINO PARA UMA GEOGRAFIA CRÍTICA?.....	37
1.3 A GEOGRAFIA E A ESCOLA EM TEMPOS DE “CLÁSSICAS MODERNIDADES COMPLEXAS”.....	42
1.3.1 Atuais concepções de ensino em geografia no Brasil e a finalidade escolar da geografia.....	47
2 CAPÍTULO II – GEOGRAFIA, REPRESENTAÇÕES E AMBIÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DO ALICERCE.....	51
2.1 A GEOGRAFIA DAS REPRESENTAÇÕES.....	53
2.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ENTENDIMENTO DA TRANSFORMAÇÃO DAS IDÉIAS EM PRÁTICAS.....	60
2.3 O APORTE METODOLÓGICO DOS MAPAS MENTAIS.....	70
2.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A GERAÇÃO DE AMBIÊNCIAS.....	75
3 CAPÍTULO III – VER, OUVIR, SENTIR, PENSAR E VIVER A GEOGRAFIA ESCOLAR.....	81
3.1 OS SUJEITOS DO PROCESSO.....	83
3.1.1 A escola.....	83
3.1.2 Os alunos.....	90
3.1.3 O professor.....	101
3.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	104
3.2.1 Metodologia da observação participante.....	104
3.2.2 O que se viu, ouviu, sentiu e se viveu.....	110
3.2.3 O que se pensou.....	114
3.3 MAPAS MENTAIS: REPRESENTAÇÕES DO VIVIDO.....	116
3.3.1 Cartas na mesa: como se fez.....	116
3.3.2 Leitura e interpretação dos mapas mentais.....	117
3.3.3 O “misterioso” mundo que os mapas mentais escondem.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXOS.....	161

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEM – Centro de Estudos do Mar
DB – Dona Branca
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
FES – Formação Econômica e Social
FMI – Fundo Monetário Internacional
GA – Geração de Ambiências
GC – Geografia Crítica
GT – Geografia Tradicional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PSS – Processo Simplificado de Seleção
QPM – Quadro Próprio do Magistério
RMC – Região Metropolitana de Curitiba
SEED-PR – Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFPR – Universidade Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA	19
FIGURA 02 – IMAGEM DE SATÉLITE DA ESCOLA.....	89
FIGURA 03 – MAPA CONCEITUAL REFERENCIAL.....	143
FIGURA 04 – MAPA CONCEITUAL: DIÁLOGO MACRO X MICRO.....	144
FIGURA 05 – MAPA CONCEITUAL: ESPAÇO CONSTRUÍDO.....	145
FIGURA 06 – MAPA CONCEITUAL: ESPAÇO NATURAL.....	146
FIGURA 07 – MAPA CONCEITUAL: FORMAÇÃO CULTURAL.....	147
FIGURA 08 – MAPA CONCEITUAL: PATRIOTISMO.....	148
FIGURA 09 – MAPA CONCEITUAL: COTIDIANO INTRA-ESCOLAR.....	150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS.....	92
QUADRO 02 – CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – BAIRRO DE PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS.....	93
GRÁFICO 02 – PROFISSÃO DAS PESSOAS QUE MANTÊM A RESIDÊNCIA.....	94
GRÁFICO 03 – EQUIPAMENTOS AUDIOVISUAIS DISPONÍVEIS NA RESIDÊNCIA.....	94
GRÁFICO 04 – O QUE OS ALUNOS MAIS FAZEM NA HORA DO LAZER.....	96
GRÁFICO 05 – DE QUE TIPO DE LEITURA OS ALUNOS MAIS GOSTAM.....	96
GRÁFICO 06 – DE QUE MATÉRIAS OS ALUNOS MAIS GOSTAM.....	97
GRÁFICO 07 – DE QUE MATÉRIAS OS ALUNOS MENOS GOSTAM.....	98
GRÁFICO 08 – MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A GOSTAREM DA MATÉRIA.....	99
GRÁFICO 09 – MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A NÃO GOSTAREM DA MATÉRIA.....	99
GRÁFICO 10 – MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A GOSTAREM DE GEOGRAFIA.....	100

LISTA DE MAPAS

MAPA 01 – CURITIBA – DISTÂNCIA DOS BAIRROS AO MARCO ZERO.....	85
MAPA 02 – BAIRRO TINGUI: LOCALIZAÇÃO DO C. E. DONA BRANCA DO NASCIMENTO MIRANDA.....	88

RESUMO

As mudanças que a geografia escolar vem experimentando nas últimas décadas, sobretudo em relação aos encaminhamentos teórico/metodológicos e a finalidade escolar do ensino desta disciplina, quando são observados o advento de novas propostas curriculares e reformas no ensino em geral, refletem influências advindas da própria ciência geográfica, mas, preponderantemente, das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Esta pesquisa se insere neste contexto, visando apreender como essas mudanças repercutem nas representações de geografia construídas por alunos do ensino fundamental a partir de suas experiências, procurando reconhecer o estabelecimento das relações existentes entre essas representações e o trabalho escolar, em que o professor desempenha um papel fundamental. Para operacionalizar a proposta, a investigação, que é de cunho qualitativo, se insere no contexto intra-escolar de uma turma da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública, visando revelar as representações dos alunos acerca da geografia vivida. Os procedimentos metodológicos utilizados são os mapas mentais e a observação participante. O aporte metodológico está apoiado na geografia das representações, orientada pelo viés cultural, associada à proposta sobre a geração de ambiências de Nelson Rego. Na análise dos mapas mentais, segue-se a orientação da metodologia desenvolvida por Salete Kozel, em associação aos elementos evidenciados durante a observação participante. A análise dos resultados revela que no grupo investigado a geografia ensinada apresenta conotações patrióticas, priorizando-se o estudo sobre o Brasil. Observou-se que o envolvimento do professor com atividades da escola, ou atividades que transcendam o horário das aulas, é determinante para uma relação de afinidade entre aluno e professor e, por consequência, para com a geografia, que, além de estimular e provocar mudanças de comportamento, agrega valores à formação destes. Por sua vez, as evidências denotam que, ao longo de um ano de trabalho com geografia, os alunos foram submetidos a um ensino capaz de gerar ambiências e provocar mudanças em suas práxis e concepções socioespaciais.

Palavras-chave: geografia escolar; representações; práxis; geração de ambiências.

ABSTRACT

The changes that school geography has been passing throughout the past decades, especially concerning the theoretical/methodological follow-ups and the scholastic purpose of teaching this subject, when the advent of new curricular proposals and generation education reforms are analyzed, reflect influences coming from the geographic science, but, preponderantly from changes occurred in contemporary society. This paper fits in this context, aiming to learn how these changes effect on the geography representations constructed by middle school students from their experiences, trying to recognize the establishment of relations between these representations and the school work, where the teacher plays a fundamental role. In order to accomplish the proposal, the research, which is qualitative, fits in the intra-school context of a 6th grade class in a public middle school aiming to reveal the students representations upon the experienced geography. The methodological procedures used are the Mental Maps and the Participative Observation. The methodological basis is supported on the Geography of Representations, oriented by the Cultural view, associated to the proposal on the Generation of Ambience from Nelson Rego. In the analysis of the Mental Maps, it is followed the methodological guidance developed by Salete Kozel, in association with the elements evidenced during the Participative Observation. The results analysis shows that in the group investigated the geography taught presents patriotic connotations, prioritizing the study of Brazil. It was noticed that the teacher involvement in the school activities, or the activities beyond class time, is determinant of a close relationship between student and teacher and, therefore, of geography which besides stimulating and causing changes of behavior increases values to their development. Eventually, the evidences reveal that within one year working with geography the students were exposed to studies capable of generating ambiances and cause changes in their praxis and socio-spatial conceptions.

Key-words: School Geography; Representations; Praxis; Generation of Ambience.

INTRODUÇÃO

A geografia escolar vem experimentando muitas mudanças ao longo das últimas décadas, sobretudo quando são considerados os encaminhamentos teórico-metodológicos e a finalidade escolar de se ensinar geografia. Essas mudanças advêm, em parte, da influência recebida em decorrência de alterações na própria ciência geográfica, principalmente, devido às mudanças sociais, culturais, econômicas e ambientais ocorridas nos últimos tempos.

Enquanto ciência, a geografia trilhou um longo caminho para introduzir o homem e a mulher como indivíduos que constroem, transformam e se relacionam no espaço, quando são consideradas suas investigações. Separava-se sujeito e objeto no desenvolvimento dos trabalhos geográficos. Buscava-se a legitimação junto à comunidade científica pela eficiência e acurácia de métodos racionalistas. Uma geografia em busca de verdades inquestionáveis, testadas e comprovadas. Leis gerais regiam o fazer geográfico. Entretanto, essa cosmologia geográfica começou a dar sinais de esgotamento, pois a realidade se tornara mais complexa e os modelos e leis existentes não davam conta de explicá-la. A geografia começa experimentar grandes mudanças.

Na escola, durante muito tempo, invariavelmente o ensino em geografia seguiu orientado segundo a tônica do paradigma geográfico dominante. Estabelecia-se uma correspondência entre o fazer científico da geografia e o fazer geográfico escolar. Nesse sentido, a geografia escolar se apresentou, em muitos momentos, como reprodutora e difusora das idéias e pressupostos teórico-metodológicos dominantes.

A reprodução foi um dos recursos mais utilizados na geografia escolar durante muito tempo. Considerando a relação professor–aluno, por exemplo, o professor se constituía no detentor do conhecimento, que repassava os conteúdos a seus alunos, que, por sua vez, aceitavam de forma passiva. Depois vieram os livros didáticos, que também acabaram por desempenhar papel semelhante. Todavia, as mudanças na ciência geográfica, em especial as mudanças na sociedade, exigiram novas posturas no processo de ensinar geografia, uma vez que a antiga fórmula já não surtia mais o mesmo efeito.

Vive-se hoje uma nova ordem política, cultural e econômica com a intensificação dos fenômenos da globalização e a difusão cada vez maior da

informação, tendo em vista as relativizações dos espaços e do tempo, fruto da dinamicidade proporcionada pelos fluxos em redes cada vez mais velozes e eficientes, e a geografia, assim como a geografia escolar, precisa dar respostas a essas atuais demandas da sociedade.

Essas mudanças acabaram oxigenando a geografia de um modo geral, fazendo com que surgisse, inclusive, um renovado interesse pelo ensino dessa disciplina, devido ao grande descompasso entre essas mudanças ocorridas na sociedade e a geografia então praticada.

Isso desencadeou uma série de eventos na geografia escolar, como o surgimento de novas propostas curriculares e reformas no ensino em geral, acarretando novos desafios para o universo dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de geografia.

Atualmente, o ensino de geografia na educação básica tem sido alvo de importantes investimentos na pesquisa. As investigações seguem orientações e/ou filiações teóricas diversas, assim como são diversas as problemáticas investigadas. Desde pesquisas que analisam conceitos geográficos em livros didáticos, àquelas que procuram evidências de práticas em sala de aula que atendam a pressupostos de uma linha teórica específica, como, por exemplo, da geografia crítica.

Dada a enorme gama de aspectos, temáticas e desafios que invariavelmente dizem respeito ao espaço da geografia que se ensina na escola, investir na pesquisa sobre o ensino em geografia é algo realmente necessário, uma vez que ainda há muito por se fazer para que aconteçam avanços na formação de um cidadão com vistas à compreensão do seu espaço vivido hoje: o mundo.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a refletir acerca de um problema que diz respeito diretamente ao desenvolvimento da práxis pedagógica em sala de aula: ao longo de um ano de trabalho, que formação geográfica recebe um aluno no ensino fundamental? Esse questionamento certamente também é de muitos professores de geografia. Para respondê-lo, foi necessária a imersão no espaço intra-escolar.

Contudo, investimentos na pesquisa sobre o ensino de geografia, abordando o fazer geográfico da sala de aula, ainda é pouco explorado, de modo que enveredar por esta senda consiste num grande desafio, tanto do ponto de vista teórico e metodológico quanto da especificidade e multiplicidade de relações que se estabelecem neste espaço. Trata-se de um aspecto muito importante a ser

considerado, uma vez que conhecer, compreender, sentir e dizer sobre a vivência no espaço é algo inerente ao ser humano, e a geografia, nesse sentido, não pode se abster de refletir e teorizar acerca do espaço da sala de aula.

A busca por operacionalizar o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a necessidade de apontar resultados e refletir a esse respeito, fez com que o objetivo desta investigação se constituísse na compreensão das representações que alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública construíram acerca da geografia vivida ao longo de um ano de estudos, estabelecendo relações entre essas representações e o trabalho escolar.

A multiplicidade de aspectos presentes na sociedade atual, conforme acima mencionados, ou a associação deles, acaba por influenciar o contexto intra-escolar, no qual se insere a geografia como um conhecimento que tem por objetivo formar o educando para “enfrentar” e entender o mundo que o cerca. Mas que aspectos estariam influenciando de forma decisiva este espaço intra-escolar, que aqui chamaremos de sala de aula? E ainda, quais os desafios que esses aspectos representam para o professor de geografia, para a escola e para a geografia de um modo geral?

Portanto, o problema desta investigação está centrado na práxis escolar para a busca e compreensão das representações de geografia que os alunos construíram a partir de um ano de estudos. Isso implica na necessidade de se reconhecer o estabelecimento das relações existentes entre as representações e o trabalho escolar, além de procurar desvendar quais seriam os sujeitos e o seu papel nesse processo.

Estas questões se constituem no foco da pesquisa, sobretudo porque é a busca da qualidade no ensino de geografia que nos move e há alguns anos tem norteado nossa vida profissional e acadêmica. Pois, ainda prevalece no senso comum uma concepção de que o ensino em geografia é descontextualizado, distante da realidade vivida pelo estudante, dos avanços da ciência geográfica e das mudanças da sociedade em geral.

De qualquer modo, cabe ressaltar que esta investigação seguirá os pressupostos que regem a pesquisa acadêmica, referendada nas vivências e experiências que permeiam nossa relação com o tema.

Objetivamos, ainda, refletir sobre o papel do professor e da professora de geografia como sujeitos do processo educacional, a partir do olhar dos alunos, permitindo a reflexão sobre o que é ser professor.

Muitos professores têm procurado encontrar caminhos que os auxiliem a vencer as dificuldades e os desafios que se apresentam ao seu trabalho.

Ao buscar a compreensão e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir nesse sentido gerando reflexões e subsídios para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em geografia.

Para o desenvolvimento da proposta, a investigação se inseriu no contexto intra-escolar de uma sala de aula de geografia, buscando revelar as representações dos alunos sobre a geografia vivida por eles na sala de aula por meio dos mapas mentais e da observação participante, procedimentos metodológicos fundamentais ao desenvolvimento deste trabalho. O primeiro, porque desvela o universo vivido e construído, por meio das representações, e o segundo porque oferece a possibilidade da participação, vivência e acompanhamento do processo investigado.

Como aporte metodológico, optamos pela geografia das representações, como um viés cultural, associada à proposta sobre a geração de ambiências, de Nelson Rego.

A pesquisa foi estruturada nos seguintes capítulos:

O capítulo I, “A geografia como conhecimento científico e como disciplina escolar: algumas reflexões”, apresenta um breve resgate da genealogia do pensamento geográfico, considerando a geografia enquanto campo de conhecimento e como disciplina escolar, procurando estabelecer relações entre elas. Para tanto, serão abordadas as principais influências teórico-metodológicas e as formas com quais a geografia se apropriou de tais influências, estruturando-se ao longo do tempo, assim como sua inserção pedagógica.

Para operacionalizar didaticamente o recorte temporal, optamos por apresentá-lo em três momentos: o primeiro, denominado “Desde os primórdios até hoje em dia: a geografia tradicional e a escola”, se estende desde a sistematização da geografia até meados da década de 1970. O segundo, compreendido entre meados dos anos de 1970 e início dos anos de 1990, recebeu o nome de “A crítica na geografia para um crítico ensino? Um crítico ensino para uma geografia crítica?”. E, por fim, o terceiro período, denominado “A geografia e a escola em tempos de

“clássicas pós-modernidades complexas”, se estende de meados dos anos de 1990 até os dias de hoje.

Tangenciando esses períodos, abordaremos a geografia cultural que, embora não tenha se constituído enquanto paradigma dominante na geografia, teve seu embrião nos primórdios do conhecimento geográfico e atualmente tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, constituindo-se num aporte teórico de relevância para esta investigação.

Ao longo do capítulo II, “Geografia, representações e ambiências: a construção do alicerce”, apresentaremos em quatro eixos o embasamento teórico-metodológico no qual está alicerçada a investigação.

No primeiro eixo, “A geografia das representações”, buscou-se o entendimento e estruturação dessa abordagem geográfica, que se insere no contexto da geografia cultural e fornece subsídios para a compreensão das expressões (representações) construídas pelos grupos humanos acerca de seus espaços vividos e sobre si mesmos. Entretanto, na geografia, essas representações são expressas de várias maneiras, entre elas nos mapas mentais. Com o intuito de respaldar suas análises, a geografia das representações se aproximou especialmente das teorizações acerca das representações sociais, assunto abordado no segundo eixo.

No segundo eixo, “A teoria das representações sociais para o entendimento da transformação das idéias em práticas”, discutem-se algumas idéias das representações sociais construídas por Serge Moscovici. Dessas idéias, destacam-se as representações sociais como conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo. Os conceitos centrais adotados e que operacionalizam suas formulações são: objetivação e ancoragem.

Ao longo do terceiro eixo, “O aporte metodológico dos mapas mentais”, priorizou-se o entendimento dos mapas mentais como procedimento metodológico para revelar as representações construídas pelos alunos de nosso universo de pesquisa.

Por fim, no quarto eixo, “O ensino de geografia e a geração de ambiências”, apresentaremos a proposta de geração de ambiências, de Nelson Rego, como instrumento para a compreensão dos elementos observados e documentados na pesquisa que integram a práxis escolar e a vida social.

“Ver, ouvir, sentir, pensar e viver a geografia escolar” foi o tema do terceiro capítulo, no qual apresentamos a pesquisa empírica de cunho qualitativo, que respaldou nossa reflexão sobre a problemática, foco desta investigação.

Nesta imersão, no contexto da geografia intra-escolar, buscou-se a produção e coleta de dados, tendo em vista os procedimentos metodológicos referendados pelos mapas mentais e na observação participante.

Este capítulo é constituído de três partes, denominadas, respectivamente: “Os sujeitos do processo”, “A observação participante” e “Mapas mentais: representações do vivido”.

Na primeira, são caracterizados e apresentados os sujeitos que compõem o universo de pesquisa, a saber: a escola, onde foram realizadas as atividades de observação e coleta de dados; os alunos, construtores dos mapas mentais e de quem buscou-se compreender as representações acerca de geografia; e o professor, que é protagonista no trabalho escolar, desempenhando um importante papel na relação estabelecida entre os alunos e a geografia.

Na segunda parte, relata-se o processo transcorrido durante a observação participante: o que se viu, ouviu, sentiu e viveu. Além desse aspecto, são abordados os procedimentos metodológicos pertinentes a este aporte.

Finalizando o capítulo, apresentamos as análises das representações elaboradas pelos alunos, cujos procedimentos metodológicos foram os mapas mentais. Ao final, buscou-se a compreensão e reflexão acerca das representações construídas pelos alunos, por meio da metodologia Kozel, produzindo-se um mapa conceitual, no qual é evidenciada a teia de relações estabelecidas a partir da análise e interpretação dos mapas mentais.

Com o propósito de situar o leitor e sintetizar a apresentação da organização da pesquisa, apresentamos, em seguida, um mapa conceitual, Figura 01 – Mapa conceitual da pesquisa, que permite visualizar a estruturação proposta.

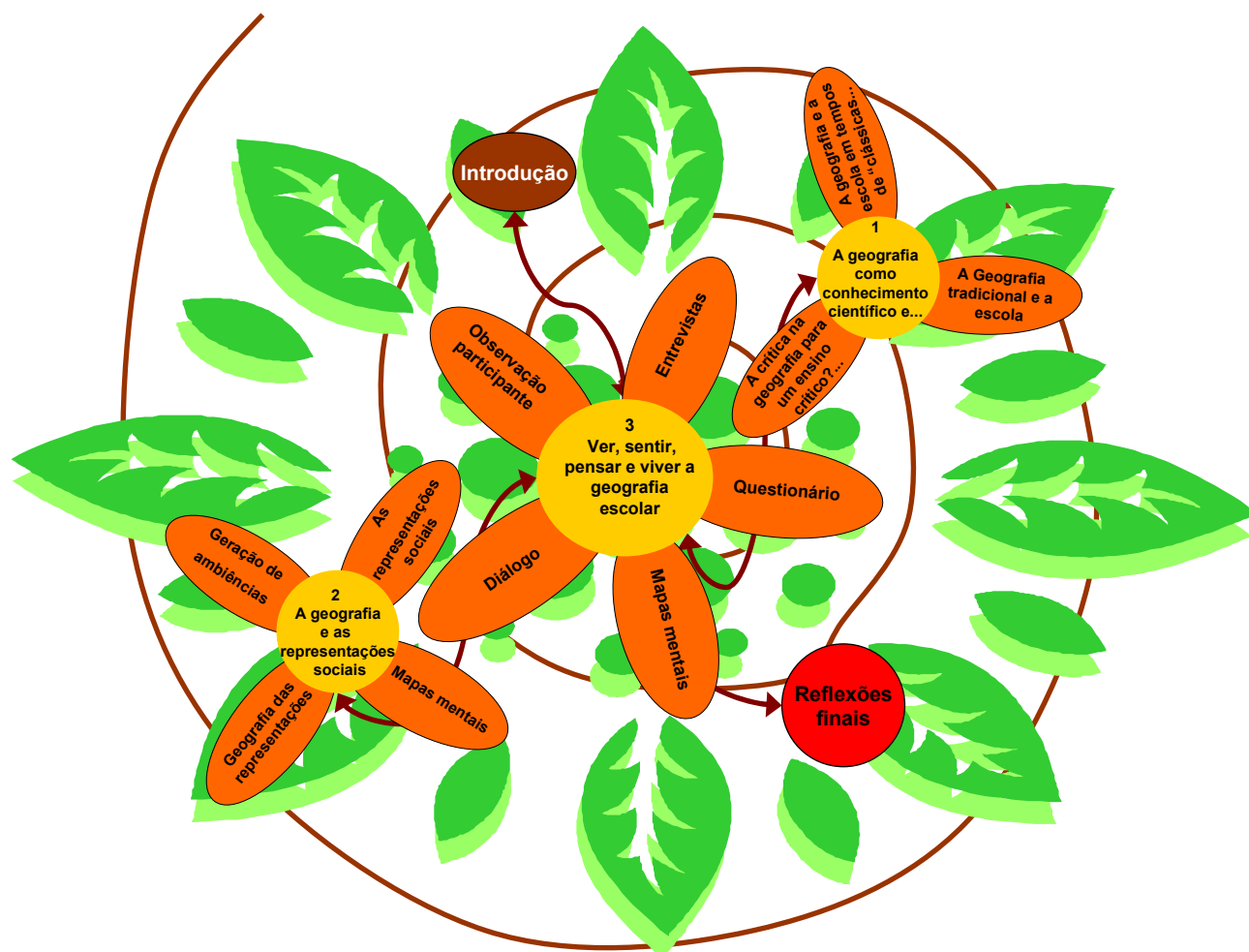


FIGURA 01 – Mapa conceitual da pesquisa

Organizado por GALVÃO, 2007

Para finalizar, entendemos que as palavras de Lima (2002) sobre a relação entre pesquisa acadêmica e o processo de formação de professores sintetizam o espírito que orienta o desenvolvimento desta investigação:

Se a pesquisa acadêmica quiser contribuir para a formação dos professores, deverá acompanhar seus trabalhos didáticos, suas experiências didáticas e considerá-las nas várias possibilidades de intervenção. Intervenção que deverá considerar o conhecimento científico e pedagógico. Deverá considerar ainda os níveis diferentes que existem em relação a utilização dos processos didáticos, ou seja, deverá preocupar-se com a sutura do processo que fundamenta a prática pedagógica (LIMA, 2002, p. 123).

CAPÍTULO I

A GEOGRAFIA COMO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

“É ainda necessário insistir com o óbvio, para que este se torne, de fato, óbvio.”

(REGO, 2006, p. 183)

É possível afirmar que a geografia surge concomitantemente ao surgimento das primeiras sociedades, inclusive àquelas primitivas, pois os seres humanos vivem e fazem geografia a todo tempo, assim como faziam no passado. Entretanto, não havia a preocupação com a formulação de um corpo de conhecimentos para o entendimento dessa geografia. Apenas vivia-se a geografia. As pinturas rupestres existentes em muitas rochas e cavernas localizadas em diversos lugares do mundo atestam isto. Ou seja, aquelas sociedades ocupavam um dado espaço, mesmo que por tempos determinados, uma vez que a maioria era nômade. Além de ocupar, exploravam-no e conheciam suas paisagens, do mesmo modo que nesses espaços estabeleciam relações sociais. Esses apontamentos certamente nos fazem refletir acerca do surgimento da geografia. Mas quem ensinava essa geografia? Existia uma geografia escolar?

Com Fernandes (2002, p. 241), também refletimos sobre o surgimento da figura do professor de geografia, aquele a quem caberia o dever de ensinar, uma vez que “como nem sempre houve professores de geografia, poderia se perguntar quando surgiu essa atividade profissional, quais as circunstâncias em que tal fenômeno ocorreu, qual o contexto histórico?”.

Para o autor, ao se pensar a figura do professor de geografia, o presente tem contas a acertar com o passado, uma vez que há uma história que não pode ficar sob a poeira do tempo, sob os escombros do esquecimento. Nesse processo, a história das disciplinas tem um papel de transcendência, uma vez que suas reflexões mergulham em direção ao esclarecimento das conformações ocorridas nas disciplinas ao longo do tempo. Na geografia, Capel (1989) é um dos autores que discutem a temática e a quem recorreremos, dentre outros, para apurar nossas reflexões. Contudo, realizar este trabalho é tarefa difícil, pois são várias as questões que precisam ser consideradas.

A primeira delas diz respeito ao recuo temporal que se deseja fazer ou que seja possível fazer. Numa perspectiva braudeliana de longa duração, poder-se-ia também recuar temporalmente aos nômades, homens e mulheres primitivos, e afirmar que houve professores de geografia, naquele tempo, com uma didática muito pictórica, que esculpia nas rochas os sítios da coleta, as rotas de caça, as demarcações ocasionais de seus territórios. Poder-se-ia dizer também de Homero, o poeta cego que, brincando de recitar a viagem de Ulisses, em seu retorno a Ítaca, já

ensinava geografia. Porém, para os dois exemplos, não haveria nenhum documento que os caracterizasse como professores, e muito menos professores de geografia.

Nesse sentido, Fernandes (2002, p. 242) chama-nos a atenção para esta questão que é temporal e leva-nos à outra, que é institucional, se há professores de geografia, desde quando a profissão é exercida?

Se considerarmos a dimensão institucional, essa profissão passou a existir com o surgimento da instituição escolar e toda a organização que a caracteriza: currículo, docentes, discentes, corpo técnico, etc. Seguindo essa linha de raciocínio, a existência do professor de geografia está atrelada à necessidade da existência de alguém para ministrar esse conhecimento que integrava os currículos escolares.

O autor acima citado reforça esse raciocínio ao enfatizar que “são as pessoas que criam disciplinas escolares e científicas, porque as disciplinas não nascem do nada; elas são produto de uma história das sociedades que as criam.”

Admitindo que “podemos até dizer que, ao criarem a disciplina escolar geografia, criaram também o professor de geografia”. Contudo, essa postura nos remete a outros questionamentos relevantes e dizem respeito aos conteúdos a serem dominados pelo professor, bem como o pensar sobre o currículo de geografia. Isto envolveria livro didático e compêndios de geografia, entre outros, assim como a busca pelo entendimento de sua elaboração.

Como esse não é o foco principal desta pesquisa, optou-se apenas por apontá-lo uma vez que tangencia as reflexões propostas.

O cerne da pesquisa está na perspectiva da práxis dos professores de geografia, enquanto agentes históricos, procurando estabelecer reflexões acerca do fazer geográfico em sua trajetória.

Por outro lado, buscou-se estabelecer relações entre as discussões pertinentes à geografia escolar e o processo de sistematização da geografia enquanto conhecimento científico, seu desenvolvimento ao longo do tempo, algumas de suas cosmologias e paradigmas dominantes.

A sistematização do conhecimento proveniente dos estudos geográficos determinou o surgimento e a constituição de uma ciência, denominada geografia.

De acordo com a escala temporal adotada, pode-se afirmar que a “invenção” da geografia é algo recente. Por outro lado, ao considerarmos o atual desenvolvimento da sociedade e os avanços testemunhados, é possível dizer que a geografia já percorreu um longo caminho. Observamos que em sua trajetória a

geografia assumiu posturas diversificadas de acordo com a influência, de filiações teóricas e metodológicas.

Alguns autores, como Corrêa (1986), Moraes(1997), Moreira (1987), Sposito (2004) ou até mesmo os PCN's (2000), apontam os períodos específicos dessa trajetória. Dentre essas classificações, a mais difundida foi: geografia tradicional ou clássica, geografia teórica ou quantitativa e a geografia crítica ou marxista.

Entretanto, optamos por elaborar uma breve cronologia do pensamento geográfico entrelaçada à geografia escolar, enfatizando três períodos:

1- “Desde os primórdios até hoje em dia: a geografia tradicional e a escola”, que se estende desde a sistematização do conhecimento geográfico até meados dos anos de 1970, contextualizando o surgimento da geografia, assim como da geografia escolar. Além disto, buscamos compreender o processo do estabelecimento dos principais paradigmas que nortearam as pesquisas geográficas e as relações estabelecidas com o ensino de geografia.

2- “A crítica na geografia para um crítico ensino? Um crítico ensino para uma geografia crítica?”, situado entre os anos de 1970 e início dos anos de 1990. Durante esse período, intensas mudanças ocorreram na geografia, sobretudo com o advento do marxismo como modelo teórico.

A reflexão pretende levar à compreensão deste paradigma na ciência geográfica e sua inserção na escola e investigar seus reflexos no ensino.

3- “A geografia e a escola em tempos de pós-modernidades complexas”, que se estende a partir de meados dos anos de 1990 até os dias de hoje. Entendemos que esse período é marcado pelo que alguns teóricos denominam “paradigma da complexidade” ou “pós-modernidade”. De certa maneira, parte-se da idéia de que compreender o mundo atual à luz de megateorias já não é mais possível. Defende-se, portanto, o pluralismo nas abordagens geográficas, onde as pesquisas não se apresentam enquanto totalizadoras, mas enquanto parte do macrocosmo desse universo complexo. Nesse contexto, buscamos compreender como se apresenta o ensino de geografia. O ensino acompanha esse processo? Ou essa prática reflete idéias de educadores espanhóis que afirmam ser a escola uma instituição do século XIX, com professores do século XX, preparando alunos para o século XXI?

Trata-se de uma periodização sintética apresentada de forma estruturada e didática. Entretanto, serão enfatizados também os movimentos “paralelos” que permearam o pensamento geográfico, tangenciando essa periodização. Dentre os

quais destacamos a geografia social e cultural, que será apresentada de forma integrada ao longo do texto, pois suas idéias nunca se constituíram enquanto paradigmas dominantes, mas sempre estiveram presentes no desenvolvimento da geografia, apesar de sofrerem de uma certa “tirania paradigmática”, conforme enfatiza Amorim (2006).

1.1 DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ HOJE EM DIA: A GEOGRAFIA TRADICIONAL E A ESCOLA

Esse primeiro período foi o mais duradouro dos períodos que selecionamos e surgiu com a própria institucionalização da geografia. No entanto, mesmo antes do surgimento das cátedras de geografia na Europa, as bases para a geografia praticada segundo as orientações desta linha de pensamento já estavam postas. Tratava-se, sobretudo, de uma geografia descritiva. Esse tipo de geografia foi muito praticado por diversos viajantes desde há muitos séculos. Competia à geografia, portanto, a observação, descrição e classificação dos lugares, priorizando-se as aparências das paisagens, de modo que não havia a busca pela compreensão desses espaços, bastava apenas descrevê-los o mais detalhadamente possível. Com isso, pode-se dizer que os escritos geográficos elaborados eram verdadeiros inventários dos lugares visitados, e a presença humana era considerada apenas como um componente da paisagem, cabendo aos “geógrafos” apenas observar os modos de vida dessas populações.

Naturalmente que essa geografia descritiva praticada naqueles tempos remotos serviam a um propósito. Era o período das grandes navegações e das grandes descobertas. O mundo se descortinava e era preciso aproveitar as oportunidades, tendo em vista, sobretudo, as possibilidades de trocas comerciais com povos longínquos, além da descoberta de iguarias e novos produtos e recursos, como o ouro, outros metais e pedras preciosas. Ou seja, vivia-se o período do Mercantilismo, conforme denominação de alguns historiadores. Esse período, para Ianni (1994 e 1997), marca o início da globalização.

Os geógrafos foram imprescindíveis, pois sistematizavam o conhecimento acerca das novas terras descobertas registrando as informações coletadas que eram extremamente estratégicas e serviam aos interesses daqueles que

financiavam as viagens. Portanto, nesse período foram instauradas as bases do conhecimento geográfico que perdura, em certa medida, até os dias de hoje. Neste momento, pode-se também questionar sua herança quanto ao legado de uma pretensa neutralidade, uma vez que, como observado, a geografia era um conhecimento estratégico e servia a certos interesses.

É com essa geografia que refletimos sobre o processo dicotômico, que é apontado por Lacoste (1997), ao se referir ao distanciamento existente entre o fazer geográfico dos “estados-maiores”, altamente estratégico, e o fazer geográfico dos “professores”, descompromissado e alienante.

De acordo com Fernandes (2002), vivenciamos um certo “acerto de contas” do presente com o passado no que se refere à geografia escolar, e nesse sentido, procurando o entendimento sobre o desenvolvimento da geografia enquanto conhecimento científico e disciplina escolar, nos aproximamos da história das disciplinas escolares.

A história das disciplinas é uma vertente da história que se preocupa, dentre outros aspectos, com o entendimento da constituição das disciplinas advindas do conhecimento científico reorganizadas em matérias escolares, estratégias de justificação junto à comunidade científica, apogeu ou até mesmo o seu fim. Capel (1989) afirma que por meio da história das disciplinas se forjam e se difundem ou mesmo se desmontam os mitos e as ideologias que dão coesão à comunidade científica, de modo a demonstrar quem são seus precursores, sua dignidade como ciência, objetivos e a relevância social de seu trabalho.

Nesse aspecto, torna-se importante, sobretudo para a valorização da geografia escolar, uma vez que o seu reconhecimento é relativo perante a comunidade dos geógrafos. Sendo pertinente, ainda, pensar na sua relevância social, conforme referência do autor acima citado.

Ao longo de nossa formação de geógrafo, foram raras as vezes em que a geografia escolar foi ao menos citada por ocasião da institucionalização da geografia acadêmica. Entretanto, poderemos observar que, de um papel de coadjuvante, segundo é dada sua abordagem em algumas disciplinas de base, como na epistemologia da geografia ou na história do pensamento geográfico, a geografia escolar se apresentou na vanguarda deste processo por ocasião do surgimento de muitas cátedras de geografia espalhadas pelo mundo.

Capel (1989) nos diz que a análise da história das disciplinas permite-nos desvelar os desvios nas concepções históricas dos grandes cientistas e dos fatores pessoais e corporativos que podem influir numa disciplina científica, permitindo o questionamento sobre a validade acerca de suas representações, que, de forma coletiva, apresentam os membros desta comunidade científica sobre si mesmo. Logo, pode-se suspeitar, nesse sentido, que, do mesmo modo que as histórias pessoais, também as histórias comunitárias impuseram, de forma inconsciente ou conscientemente interessada, desvios e deformações que convém desvelar em seu conteúdo exato e em suas funções. O desenvolvimento da história das disciplinas escolares tem desempenhado um papel de grande transcendência nesse sentido. Segundo o autor, tal fato ocorre porque suas funções têm recebido recentemente grande atenção, tanto pela influência na legitimação e na auto-imagem das disciplinas quanto pela adaptação que mostram às mudanças conceituais e metodológicas que estas experimentam. Com isso, o autor reconhece o caráter historicamente determinado e contingente das disciplinas científicas, que vão se configurando em contextos sociais e intelectuais dinâmicos e com limites que não estão prefigurados em absoluto, uma vez que dependem tanto de condições de sua constituição como de sua evolução. Nesse sentido, a visão das ciências enquanto arquétipos prefigurados desde o começo dos tempos, em que somente a configuração em si mesma admite ser verdadeira, desprezando-se outras concepções, reflete uma postura tradicional e incoerente.

As análises realizadas pela história das disciplinas escolares permitem perceber a existência de duas grandes concepções que determinam a abordagem destinada ao trato para com a história de uma disciplina: a externalista e a internalista. A externalista busca a legitimação de uma dada área do conhecimento junto à comunidade científica, configurando-se enquanto uma retórica legitimadora, conforme Goodson (1990). Ou seja, os apontamentos levantados se destinam a uma comunidade externa, buscando dela reconhecimento e *status*.

Já a perspectiva internalista se volta para o interior da disciplina e é mais freqüente. Nesse caso, trata-se de uma forma de socializar os “catecúmenos”, doutrinando-os por meio da apresentação histórica do passado nos princípios e métodos da disciplina ou para bem defender os pontos de vista dos cientistas nos debates com seus colegas ou nas controvérsias sobre a teoria e métodos das disciplinas.

É corrente na geografia a perspectiva internalista, principalmente para a justificação da adoção de posições teóricas/filosóficas por parte de seus pesquisadores ou grupo de pesquisadores. Leia-se, por exemplo, as divergências existentes entre departamentos de geografia de universidades brasileiras ou até mesmo as divergências presentes no interior desses departamentos. Cada qual resgatará a história da disciplina para justificar seu ponto de vista.

De qualquer maneira, vale ressaltar que é

importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas (GOODSON, 1990, p. 234).

Na comunidade geográfica, é consenso que Humboldt e Ritter são considerados os pais da geografia, contudo não são explicitadas de forma plausível, as reais condições que permitiram a constituição das cátedras de geografia na Alemanha. Segundo Pereira (1989), a sistematização e a expansão das cátedras da geografia na Alemanha se deu em função da necessidade da formação de professores de geografia para atuar no ensino elementar, pois era necessário formar os cidadãos alemães com vistas a forjar uma unidade nacional em torno de um território, e esse processo se dava na escola. Portanto, a geografia escolar tem um papel fundamental na gênese da geografia moderna.

Durante a vigência deste período, denominado “geografia clássica”, alguns paradigmas foram importantes e se constituíram enquanto correntes filosóficas, permeando o pensamento geográfico, como, por exemplo, o paradigma Teorético ou Quantitativo, que prevaleceu nos estudos geográficos, sobretudo após o término da Segunda Guerra Mundial.

Contudo, é importante ressaltar que embora tenhamos o apogeu da racionalização na geografia ocorrida no pós-Segunda Guerra Mundial, essas idéias já vinham sendo gestadas desde o século XIX, conforme Kozel (2004). Segundo a autora, desde a estruturação da ciência clássica, proposta por Descartes, Newton, Bacon, os cientistas já estabeleciam suas hipóteses baseando-se no raciocínio lógico-matemático para interpretar a natureza. Nesse mesmo momento, vale lembrar, o conhecimento geográfico se consolidava enquanto ciência, pois era necessário que houvesse cientistas que “controlessem a natureza”, ou melhor, que

pudessem identificar os recursos naturais suscetíveis de exploração. Segundo Crema (1989) apud Kozel (2004, p. 161), “o racionalismo científico, com elegante base disciplinar, gerou o especialista, exótico sujeito que de quase-nada sabe quase-tudo”.

Segundo a autora:

A metodologia desenvolvida por Newton compreende a combinação entre o método empírico indutivo de Bacon e o racional dedutivo de Descartes, destacando que os experimentos necessitam de interpretação sistemática e que a dedução deve ocorrer a partir de princípios básicos para que a teoria seja confiável (KOZEL, 2004, p. 163).

Assim, essa abordagem passou a nortear as pesquisas geográficas, que se preocupavam com os meios utilizados pelas sociedades para dominar e transformar a natureza na qual estavam inseridas. As descrições, regionalizações e representações cartográficas das paisagens passam a legitimar o método geográfico. Os mapas, por sua vez, favoreciam e permitiam uma melhor exploração e ocupação do espaço, sobretudo pelo aporte técnico e instrumental desenvolvido para a mensuração e dominação da natureza.

Essa “nova geografia”, como foi denominada, respaldava-se no neopositivismo, tendo como referenciais metodológicos a matemática, a estatística e as teorias sistêmicas. Com a adoção desses referenciais, os geógrafos acreditavam que resolveriam um grande problema da geografia, que era a cientificidade de suas análises. Afinal, para eles, para serem científicas, as pesquisas precisariam comprovar suas teorias por meio dos números. Figuram, portanto, as análises de causa e efeito, da padronização e da aplicabilidade de uma dada teoria em qualquer lugar do espaço. Some-se a esses aspectos a idéia de que as pesquisas se apresentavam neutras, uma vez que isto também era uma exigência do fazer científico. Ou seja, a neutralidade. Assim, os geógrafos e também outros cientistas faziam pesquisas “descompromissadas”.

Sobre esta pretensa neutralidade, Lacoste (1997) faz severas críticas e desmascara o que realmente se apresentava como pano de fundo dessas pesquisas. Para ele, havia duas geografias praticadas: a geografia dos professores e a geografia dos estados maiores. A primeira era essa geografia “descompromissada”, “alienada”, não refletida, feita por alguns geógrafos e professores. A outra era aquela altamente estratégica, politizada e pensada para

atender aos interesses dominantes, representada pelos príncipes, generais e grandes empresários.

Ao nos aproximarmos da geografia escolar desse período, sobretudo a brasileira, observamos que assim como outros ramos do conhecimento, a geografia teve seu desenvolvimento tardio no Brasil, se compararmos a vários outros países. E, quando se desenvolve, isso se dá por meio de preceitos e mestres importados, principalmente da França. Mais tarde é que a geografia do país passa a ter um corpo teórico próprio e formulado por pesquisadores brasileiros, mas ainda sob o estigma de colonizado. Ou seja, a geografia foi sendo sistematizada numa relação metrópole X colônia, uma vez que se apoiava em modelos orientados, sobretudo pelos franceses.

Contudo, antes mesmo de existir essa geografia acadêmica clássica, institucionalizada, já existia geografia no Brasil, feita na escola, conforme nos aponta Rocha (2000).

Segundo o autor (p. 129), “até o século XIX os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”. Naquele período, os jesuítas eram quase exclusivamente os responsáveis pela educação formal ministrada no país, e o ensino dos conhecimentos geográficos estava inserido no currículo previsto. Desse modo, a geografia era ensinada concomitantemente na aprendizagem da leitura. França (1952) *apud* Rocha (2000) afirma que o latim e o grego eram as disciplinas dominantes. As outras, o vernáculo, a história, a geografia, não tinham um estatuto autônomo, mas eram ensinadas concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos.

Esse tipo de atividade era facilitada porque os autores da geografia tradicional tinham como característica principal a descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava, contemplando as necessidades da prática adotada pelos professores, nas aulas de gramática, denominada *eruditio*. Nesse período, segundo Andrade (1999), destacavam-se os chamados cronistas coloniais, que aqui estiveram nos séculos XVI, XVII e XVIII, e que, por diversas razões, fizeram descrições do país e de sua gente, embora suas interpretações fossem pautadas e influenciadas pelo imaginário europeu em relação ao mundo tropical.

Segundo Rocha (2000), a concepção de geografia orientada pelo *Ratio Studiorum*¹ perpassava também a geografia matemática, uma vez que ao professor de matemática era dada a incumbência de ensinar geografia. E ele o fazia quando realizava os ensinamentos sobre a Terra, relacionando-os aos conhecimentos da astronomia, cosmografia, da cartografia e da geometria.

Numa referência à crítica de Lacoste (1999), Rocha (2000) relata que naquela época já se fazia a distinção entre a “geografia dos professores” e a “geografia dos estados maiores” e que ambas, de modo curioso, eram “ministradas” e conhecidas pelos jesuítas, pois estes controlavam o sistema escolar vigente com vistas ao conhecimento do território da Colônia portuguesa na América. Contudo, esse aspecto curioso, na realidade, revela-se quando se conhece a intenção dos jesuítas, pois “souberam eles, melhor do que ninguém, diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar. Iniciava-se naquele momento, no Brasil, sem dúvida alguma, a produção da nossa geografia dos professores” (ROCHA, 2000, p. 130).

No que diz respeito a produção do conhecimento geográfico, segundo aponta Andrade (1999), a contribuição continuava sendo dos trabalhos dos naturalistas. Por outro lado, após a Primeira Guerra Mundial, mudou um pouco a mentalidade dos pesquisadores, que deixaram de transportar a Europa para os trópicos e se colocaram a entender e pesquisar um Brasil autêntico.

Em relação à matéria escolar, foi somente no século XIX que o ensino em geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país, com a criação do imperial Colégio de Pedro II, localizado na antiga Corte. Nesse período, a geografia passa a ter um novo *status* no currículo escolar, sob influência do modelo curricular francês. Por sua vez, a geografia praticada seguia a orientação tradicional, ou seja, a de um ensino descritivo, mnemônico, enciclopédico e distante da realidade do aluno. Cabe ressaltar que, nessa perspectiva, o professor é o dono do conhecimento e a relação professor–aluno se dá de forma hierarquizada. Rocha (2000) afirma que os professores que atuavam no ensino de geografia tinham outras profissões: médico sem clínica, bacharel (advogado) sem causas, engenheiro que falhou, sacerdotes, farmacêuticos que não obtiveram êxito, ou até mesmo

¹ Método pedagógico desenvolvido pelos padres jesuítas que previa uma formação orientada segundo rigorosa formação católico-cristã.

autodidatas. Em alguns casos, o ensino de geografia e também de outras áreas era simplesmente utilizado como trampolim até que esses profissionais se fixassem em suas respectivas profissões. Contudo, “esta realidade só começou a mudar com a entrada em funcionamento dos primeiros cursos de formação de professores(as) de geografia no Brasil” (ROCHA, 2000, p. 131).

Foi Francisco Campos, por meio do decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931, orientado pela ideologia liberal francesa, na defesa da escola pública, universal, laica e gratuita, que renovou o ensino básico e o ensino superior brasileiro, introduzindo o sistema universitário, criando as Faculdades de Educação Ciências e Letras e ampliando e organizando o ensino secundário. É neste espaço acadêmico que o curso de geografia passa a ser abrigado, dentre outros. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras foram a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1938.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tinham como objetivos preestabelecidos, ao serem criadas, o “duplo fim de desenvolvimento da cultura filosófica e científica e de formação de professores secundários” (AZEVEDO, 1971, p. 700) apud (ROCHA, 2000, p. 131). Para a formação desses futuros professores e profissionais que concluiriam seus estudos a partir de 1936, foram contratados muitos mestres oriundos, em sua maioria, da Europa. Deste modo, “pela primeira vez surgiam professores que haviam tido uma formação que os(as) qualificava para o exercício do ensino de geografia” (ROCHA, 2000, p. 132). Assim como os professores, naturalmente se formavam também geógrafos pesquisadores e/ou bacharéis em geografia. Estes últimos tinham por finalidade a pesquisa e o suprimento de demanda para a complementação dos quadros de professores das instituições universitárias no futuro. Observa-se, portanto, um modelo que perdura até os dias de hoje e que às vezes é apontado como um dos responsáveis pelo descompasso entre a formação do professor de geografia e do geógrafo. O primeiro é preterido em relação ao segundo. Além de receber uma formação questionável, pelo desconhecimento dos docentes em relação à geografia escolar, a maior parte não tem boa formação didática para ministrar no ensino superior que atenda

² Grifo meu.

plenamente às necessidades de seus alunos. Com isso, tem-se um quadro sem muitas perspectivas quanto à formação do docente.

Convém ainda destacar o caráter enciclopédico que orientava a prática docente também no ensino superior, fazendo com que em muitos casos a geografia da França fosse mais difundida nos ensinamentos do que a geografia do Brasil, pois os dados relativos a pesquisas elaboradas em solo brasileiro eram incipientes naquele momento.

Durante o Estado Novo, segundo Andrade (1999), procurou-se a despolitização³ da geografia, e os trabalhos produzidos foram, sobretudo, orientados para atender aos anseios dos projetos governamentais. Na década de 1940, foram criadas as Leis Orgânicas de Ensino (1942-46), que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Dentre as propostas apresentadas, destacam-se: ensino secundário profissionalizante (propedêutico X profissionalizante), marcando uma dualidade elitista; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); além do nacionalismo estratégico legitimador do governo autoritário de Vargas. Nesse período da história da educação brasileira, a escola seguia uma orientação altamente utilitarista. Ou seja, era necessário formar pessoas com vistas a atender as demandas de mão-de-obra qualificada, principalmente nas indústrias. Com isso, a geografia escolar sofreu duros golpes, perdeu espaço e até foi substituída por disciplinas mais técnicas em alguns currículos. Assim, mais um elemento nos leva à reflexão: mesmo a geografia escolar sendo responsável pela criação dos cursos superiores de geografia no país, que naquele momento eram ainda jovens e tinham a missão de formar professores de geografia, qual teria sido a posição dos catedráticos de geografia das universidades brasileiras diante daquela situação? Trata-se de uma incógnita que nos faz refletir e pode vir a ser alvo de futuras investigações.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a ascensão dos Estados Unidos, a geografia brasileira, de um modo geral, passa a adotar o pragmatismo quantitativista anglo-saxônico, justificando a panacéia desenvolvimentista dos militares, despreocupados, entre outras coisas, com questões como os problemas socioambientais, por exemplo. Nesse período, a geografia na escola servia de

³ Segundo nosso entendimento, é curioso pensar em despolitização quando a geografia deveria servir aos interesses dos projetos governamentais. Ou seja, esta era sim uma geografia compromissada, mas a serviço do Estado.

instrumento de mistificação da realidade, de modo que lhe competia falar das “grandezas do Brasil”, e o ensino continuava pautado tão-somente na descrição e memorização.

Na década de 1960, criou-se a Lei nº 4024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–, em 1961, e a geografia neste contexto, manteve sua postura legitimadora de exaltação a nação.

Durante o governo militar, a geografia sofre um duro golpe, passando de disciplina autônoma a um dos enfoques na disciplina de Estudos Sociais. A idéia central desta proposta proveniente dos Estados Unidos da América era fragmentar ainda mais os conhecimentos de geografia e história, ou até mesmo eliminá-los da grade curricular, acarretando em danos para a formação de toda uma geração de estudantes, conforme enfatiza Pontuschka (1999 e 1999a). Portanto, o que se assistiu com este processo foi a efetivação dos Estudos Sociais em substituição à geografia e a história no ensino básico e secundário. E como nos diz Rocha (2000, p. 132), “a introdução dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus fazia parte de um processo mais amplo de reforma na educação brasileira, iniciado já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do estado brasileiro”.

Todavia, esse movimento nos leva a alguns questionamentos:

Se a geografia escolar seguia os ditames da orientação tradicional em geografia, que compreendia um ensino apolítico, descritivo e mnemônico, e que servia aos interesses dos governantes como instrumento de mistificação da realidade ao falar apenas das “grandezas do Brasil”, por que decidiram excluí-la do currículo escolar? Qual foi a posição dos catedráticos em geografia diante desse processo? Vê-se, portanto, que, mais uma vez, tocamos em questões que precisam ser aprofundadas e compreendidas, mas que não o faremos neste trabalho, podendo também ser objeto de futuras investigações.

Quando a geografia se institucionaliza no final do século XIX, apesar de centrar seus estudos com base na descrição dos lugares, por vezes os geógrafos acabavam por questionar as relações entre a ordem natural e social dos povos. Ratzel, neste ínterim, é apontado como um dos primeiros a se preocupar com as relações entre sociedade e natureza, inserindo a questão no bojo das discussões geográficas. De modo que, no ano de 1880, na Alemanha, o autor utiliza o termo *Antropogeografia* para denominar estas investigações, posteriormente traduzido

enquanto *geografia humana* na França por Paul Vidal de La Blache. Surge, portanto, a noção de geografia cultural, tanto entre os geógrafos alemães quanto entre os norte-americanos, uma vez que se utilizava o termo “cultural” para designar o que não era natural no estudo da paisagem.

Na França, os estudos desenvolvidos principalmente pelos discípulos de La Blache buscavam o entendimento dos modos de vida dos grupos humanos e se davam em regiões rurais tradicionais daquele país. Assim, a geografia passa a incorporar mais intensamente o componente cultural em suas investigações.

As três vertentes mais expressivas da geografia cultural são a alemã, a francesa e a norte-americana, que mostram como as construções da paisagem e do mundo estão embutidas na questão da perspectiva, podendo assumir formas diferenciadas, ou seja, do ponto de vista do observador e do observado. O observador como elemento social, estabelece relações e análises por meio das relações sociais ou estabelecendo convenções como produtos culturais.

Em cada país e em relação aos grandes paradigmas teórico-filosóficos, a geografia cultural incorpora diferentes estratégias epistemológicas.

Sob um olhar positivista, o observador analisa a convivência entre o homem e o meio; sob um olhar matemático-funcionalista, a paisagem é analisada pelos dados, diferenciação de áreas e sua funcionalidade; e o olhar humanista vê a paisagem como produto humano. Apesar da maneira diferenciada, esses olhares priorizam apenas o individual. Já sob a perspectiva marxista, a paisagem passa a ser analisada como campo de lutas sociais, perpassada pelas relações capitalistas, e o olhar simbólico, investiga a paisagem como expressão da cultura e das representações sociais; portanto, o que priorizam não é mais o individual, mas o social, (KOZEL, 2001, p. 116).

Na perspectiva alemã, os primeiros estudos foram desenvolvidos por Ratzel, ainda no século XIX. A antropogeografia, cuja principal idéia era que a distribuição dos homens e civilizações se desenvolve na distribuição cultural no meio natural, o que determina a sua fixação e mobilidade sobre os espaços, reina absoluta nas pesquisas. Desse modo, são os limites relacionados à técnica que determinam o grau de mobilidade de uma sociedade, ou seja, essa mobilidade se relacionava à cultura. Logo, de acordo com essa ótica, a cultura se vincula apenas aos aspectos materiais, onde o que prevalece é a ênfase à política.

De acordo com Claval (2001), a ênfase dada por Ratzel à política acontece por influência dos postulados da teoria de Darwin, de modo que a idéia darwinista de seleção natural é adaptada na geografia alemã pela seleção das sociedades pelo

espaço. Portanto, a política impõe-se ao cultural. No final de 1890, outro pesquisador alemão, Otto Schlüter, destaca a paisagem como objeto da geografia humana, uma vez que a paisagem reflete as relações entre a natureza e a ação dos homens. Em 1914, Eduard Hahn, quando tenta explicar as práticas e rituais utilizados para a domesticação de animais, relacionando-os às formas de economia, enfatiza a ação humana como expressão cultural, definida principalmente pelas etnias e povos. Surge, assim, um entendimento da paisagem como representação da etnia.

Desse modo, a geografia alemã tem as marcas da cultura, embora atribuisse maior valor aos utensílios e técnicas para dominar o meio. Contudo, isso é fruto da influência darwinista, uma vez que não são consideradas a aquisição do conhecimento, práticas e atitudes, crenças e valores, fundamentais na análise cultural de um povo. Assim, a incorporação dos traços culturais nos estudos da paisagem abordados pela geografia alemã denomina-se “Landschaft” e perdurou até os anos de 1960.

A incorporação do enfoque cultural na geografia francesa se dá a partir das mudanças ocorridas na geografia alemã, apesar de a escola francesa se fundamentar em críticas feitas por La Blache à Ratzel. Entretanto, além de Paul Vidal de La Blache, Jean Brunhes e Pierre Deffontaines também contribuíram para a solidificação deste enfoque cultural.

Os estudos culturais da geografia francesa refletiam os aspectos visíveis da paisagem organizada pelos grupos humanos assim como as técnicas e instrumentos utilizados por eles. La Blache enriquece estes estudos ao desenvolver o conceito de “Gêneros de Vida”, considerando a organização do trabalho e do tempo relacionando-os a hábitos e maneiras de organizar a paisagem. Entretanto, ainda assim, esse conceito acaba sendo inapropriado para o estudo de sociedades complexas, uma vez que se limita ao estudo da adaptação do ser humano ao meio com vistas ao suprimento de suas necessidades básicas. Desse modo, essa concepção pouco se diferencia daquela dos geógrafos alemães, limitando-se ao estudo dos aspectos materiais e técnicos da cultura, por meio do conceito da paisagem. Ou seja, os temas abordados nas pesquisas geográficas relacionam-se ao tipo de ambiente e aos condicionantes correspondentes às atividades humanas.

Segundo nos aponta Kozel (2001), as pesquisas em geografia sob a perspectiva cultural norte-americana caracterizavam-se, até a década de 1920, por

uma visão determinista e evolucionista, de modo que os aspectos culturais das paisagens estudados pelos europeus eram desconsiderados por eles. A grande preocupação era coletar dados e cartografá-los com precisão. Os aspectos culturais apareciam apenas nas legendas dos mapas, como aspectos humanos. Entretanto, surge nesse contexto na Universidade da Califórnia a Escola de Berkeley, criada por Carl Ortwin Sauer, que resgata os pensamentos da obra **Antropogeografia**, de Ratzel. Além disso, Sauer se aproxima dos historiadores e antropólogos e passa a ter uma nova visão de sociedade e cultura, tornando-se um crítico do Determinismo Ambiental e sugerindo mudanças nos métodos das pesquisas geográficas. Por outro lado, embora destacando o aspecto cultural e sua importância, os trabalhos de Sauer permanecem no nível da aparência na paisagem, desconsiderando-se as dimensões psicológicas e sociais da cultura.

Nesse período, desponta na geografia um movimento que, embora ressoasse sons positivistas, apontava avanços na realização das pesquisas geográficas. Surge a geografia comportamental com o intuito de entender o comportamento humano, diante dos desafios do meio ambiente. Utilizando métodos quantitativos/qualitativos para mapear movimentos migratórios e investigar a percepção ambiental, essa geografia serviu principalmente aos planejadores urbanos, pois analisava o comportamento humano tendo em vista os avanços técnico-científicos. O aporte da psicologia comportamental behaviorista e a cognição piagetiana foram as bases para essa vertente geográfica.

Elementos como os comportamentos, as percepções, o mundo vivido, os lugares e as representações também foram importantes para o movimento de renovação da geografia cultural. Esse movimento resgata a importância do ser humano no contexto da organização espacial e, para tal, busca respaldo na fenomenologia, originando a vertente humanística na geografia.

Portanto, as abordagens positivistas tornavam-se cada vez mais inconsistentes para abarcar o estudo dos fenômenos sociais, tendo em vista as questões socioeconômicas, políticas e culturais, as representações simbólicas, o resgate das subjetividades, valores e ideologias. Surge, portanto, além da geografia marxista, a geografia humanista, que propõe o resgate do ser humano tanto na perspectiva objetiva como subjetiva.

Contudo, os aspectos levantados nos permitem concluir que essas idéias não chegaram às escolas. Quando muito se apresentaram sob forma de um dado acabado, ou seja, não passível de questionamentos e reflexão.

Por outro lado, convém questionar: atualmente a geografia vem incorporando em suas reflexões o viés cultural, seus métodos e conceitos ou ainda continua sob a égide do método “tradicional”?

Nesse caso, acreditamos que seria importante, mais uma vez, pensar na geografia vivida pelos nômades do período pré-civilizatório, registrada em obras pictóricas, sobretudo pinturas rupestres. Ao menos a geografia praticada e partilhada por eles correspondia ao seu cotidiano. Ou seja, era contextualizada, viva e dinâmica, refletindo a sociedade da época e suas relações.

1.2 A CRÍTICA NA GEOGRAFIA PARA UM CRÍTICO ENSINO? UM CRÍTICO ENSINO PARA UMA GEOGRAFIA CRÍTICA?

As críticas formuladas à geografia despolitizada, apática e descontextualizada, toma corpo e as abordagens em geografia passam a se estruturar segundo as orientações da perspectiva marxista enquanto paradigma dominante. Esta, por sua vez, passa de Nova Geografia, para Geografia Nova. Uma Geografia Crítica Radical, que procura desmascarar as realidades, elaborando as análises do espaço orientadas segundo um viés onde predomina o econômico, a relação capital/trabalho e a apropriação da natureza, e/ou o capital e suas reais intenções. O ser humano passa a figurar nas pesquisas geográficas como integrante da superestrutura, onde suas relações são forjadas pelo capital. De certa forma, tratava-se de uma geografia humana que pouco falava dos homens. Em outras palavras, é o aniquilamento do homem enquanto indivíduo em detrimento ao homem ser social. Segundo Diniz Filho (2002), a incorporação da teoria de Marx na geografia da maneira como expomos acima pode ser entendida como o marxismo vulgar.

Segundo o autor, Lacoste (1989) já advertia para o risco de se incorporar o marxismo à geografia na medida em que, não havendo uma preocupação de Marx em teorizar os fenômenos relacionados ao espaço, disso poderia resultar a incapacidade da geografia para explicar autonomamente tais fenômenos, pois toda explicação derivaria inevitavelmente da teoria econômica marxista ou da análise

histórica. Por outro lado, algumas posições e categorias marxistas influenciaram Lacoste, como o conceito de ideologia enquanto falsa consciência, idéias sobre a crise do capitalismo e a proposta explícita de associar o resgate dos estudos geopolíticos a uma pedagogia militante. Desse modo, o marxismo influenciou Lacoste na formulação de uma visão crítica da sociedade capitalista e nas suas concepções sobre o vínculo que existe entre ciência, política e ética profissional.

Segundo Diniz Filho (2002), outros geógrafos, como é o caso dos anglo-saxões, especialmente os norte-americanos, propuseram a análise espacial baseada essencialmente no instrumental teórico e metodológico marxista: o materialismo histórico e dialético. Assim, a geografia proposta por esse grupo passaria a exercer um papel político e revolucionário.

Por sua vez, a geografia crítica na geografia acadêmica brasileira seguiu as orientações e objetivos da vertente anglo-saxã, procurando a construção de uma geografia marxista. Para Diniz Filho, dentre os trabalhos pioneiros nesta perspectiva, destaca-se o de Ruy Moreira, que defendia que o objetivo desta disciplina seria a explicação científica de uma totalidade social historicamente determinada, definida pelo conceito de Formação Econômica e Social (FES), no entanto, tendo como especificidade o espaço enquanto objeto e parte daquela totalidade.

Mas não era apenas no âmbito das discussões sobre o objeto da geografia que se manifestava a influência do marxismo no Brasil. Conceitos e teorias marxistas ocupavam um lugar central em praticamente todos os trabalhos de destaque produzidos entre o final dos anos 70 e primeira metade dos anos 80, de tal modo que, a partir dessa fase, o marxismo tornou-se predominante em relação às demais correntes de renovação da geografia à época (o neopositivismo e a fenomenologia), tornando-se assim hegemônico na geografia humana brasileira, (DINIZ FILHO, 2002, p. 81).

Mesmo Milton Santos, um dos mais renomados geógrafos brasileiros, dedicando boa parte de suas obras à teorização sobre o espaço, tinha uma visão crítica da sociedade capitalista afinada com as teorias e ideologias marxistas. Figuram em suas análises críticas a ação do capital internacional e das grandes empresas.

Diniz Filho (2002), a influência marxista na geografia crítica brasileira se manifestou em quatro esferas:

a) no plano epistemológico, subsidiando os esforços de redefinição do objeto da disciplina, fornecendo um método de análise que se procura aplicar a esse objeto e ainda um discurso que atribuía ao método marxista uma cientificidade inquestionável; b) no plano teórico, por oferecer uma teoria crítica ampla do capitalismo e aplicadas no estudo de temas

geográficos; c) na esfera ideológica, moldando (e ao mesmo tempo se amoldando) à “visão do mundo” dos geógrafos, isto é, às representações e valores simbólicos que orientavam seus posicionamentos políticos; d) no plano deontológico, estabelecendo a existência de um estreito vínculo entre ciência, ética e política e enfatizando a necessidade da ação militante, a qual deveria tomar por base os pressupostos teóricos e metodológicos mencionados para assumir um caráter científico e socialmente transformador (DINIZ FILHO, 2002, p. 83).

Malgrado a leitura dogmatizada de Marx feita pelos geógrafos críticos, o autor admite que uma contribuição importante dessa corrente para a geografia foi introduzir a preocupação em refletir sobre os fundamentos éticos do trabalho científico, questionando a utilidade social do saber geográfico e as funções ideológicas que esse saber pode cumprir. Por outro lado, os exageros e equívocos provocaram um forte movimento durante o final dos anos 70 até os anos 80, que pressupunha um princípio ético pertencer ao bloco da geografia marxista.

Este raciocínio maniqueísta de grande parte da comunidade geográfica estava pautado na idéia de que a utilização de determinados métodos, sobretudo neopositivistas, denotaria o comprometimento do pesquisador com o jogo das classes dominantes.

Entretanto, no entendimento de Vesentini (2004), a incorporação do marxismo, ou vertente crítica da geografia, tem alguns elementos que merecem destaque e que contrariam, de certo modo, algumas idéias correntes.

Primeiramente, para o autor, apesar de algumas obras acadêmicas serem consideradas e identificadas como inauguradoras das idéias críticas na geografia⁴, muitos professores de geografia, em especial do ensino médio, já praticavam em suas aulas uma geografia escolar de cunho crítico, uma vez que se utilizavam de “novas estratégias (debates e/ou trabalhos dirigidos em vez de apenas aulas expositivas, trabalhos de campo em áreas carentes, interpretação de bons textos críticos, etc.) e com novos conteúdos (distribuição social da renda, a pobreza no espaço, os sistemas socioeconômicos, o subdesenvolvimento, etc.)” (VESENTINE, 2004, p. 222).

Segundo o autor, observa-se que a geografia crítica desenvolvida pelos professores está pautada nas ações cotidianas realizadas na sala de aula, mas não

⁴ O autor menciona, enquanto expressão do surgimento e incorporação das idéias críticas na geografia, obras como os periódicos “*Antipode: A Radical Journal of Geography* (criado em 1969 nos Estados Unidos) e *Heródote* (criado em 1976 na França), além da enorme importância, como uma espécie de livro-manifesto, da obra *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (de 1976), de Yves Lacoste” (VESENTINE, 2004, p. 222).

há referência a nenhuma obra específica que relate com detalhes os feitos realizados por aqueles professores. De qualquer modo, os pressupostos básicos que regiam essa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico desencadeada pelos professores, segundo o autor, consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, o espaço geográfico – marcado por tensões e contradições e engajamento visto como uma geografia comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais, diferentemente do que versa a geografia considerada “tradicional”.

O autor acima citado ressalta ainda que a geografia crítica escolar possui e sempre possuiu uma dinâmica própria e relativamente independente da vertente da geografia crítica acadêmica. Enfatizando que “a geografia escolar é anterior ao advento da chamada geografia científica e acadêmica” (VESENTINE, 2004, p. 224).

Vesentini defende a idéia de que a geografia crítica brasileira se desenvolveu a partir da prática dos professores do ensino fundamental e médio, uma vez que uma parte importante dos geógrafos críticos acadêmicos iniciou suas reflexões quando atuavam neste nível de ensino, apenas refinando, reelaborando e sistematizando suas idéias nas universidades. Diz o autor:

Muito antes do advento da geografia crítica acadêmica já existiam centenas, talvez milhares de professores de geografia no ensino médio e até mesmo no fundamental que inovavam as suas lições – inclusive buscando subsídios na economia, na sociologia, na história, no marxismo e, principalmente, nas lutas sociais de suas épocas/lugares – e incorporavam o estudo do subdesenvolvimento e dos sistemas socioeconômicos, das relações de gênero (homem/mulher), das sociedades ditas primitivas, dos problemas sociais urbanos, da reforma agrária (tema tão importante no Brasil do início dos anos 60!), e isso em muitos casos *antes* desses temas serem abordados pelos compêndios ou mesmo por teses, artigos e livros acadêmicos de geografia (VESENTINE, 2004, p. 225).

Ainda no sentido de refletirmos acerca das contribuições da geografia crítica ao ensino de geografia, apresentamos as idéias de Kaercher (2004), presentes em sua tese que versa sobre a relação geografia escolar/geografia crítica.

O autor parte da seguinte hipótese: “em nome da GC⁵ corre-se o perigo de fazer da geografia um pastel de vento: boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão. Muito conteúdo, baixa reflexividade” (KAERCHER, 2004, p. 26).

⁵ Para o autor, em seu texto, GC é a abreviação de Geografia Crítica e GT, Geografia Tradicional.

No desenvolvimento de sua pesquisa, a hipótese acabou se confirmando no grupo de professores investigados. Segundo ele, são vários os fatores que apontam para uma prática divergente do discurso assumido, ou seja, de serem professores críticos. Desses fatores, destaca-se, por exemplo, a excessiva carga horária cumprida pelo professor, gerando estafa e desânimo, desaguando nesta forte dicotomia: “de um lado o professor tem um discurso inspirado no viés da GC, mas no nível da prática é comum manter-se na hegemonia da GT: daí a expressão pastel de vento” (KAERCHER, 2004, p. 335).

Outros argumentos em suas análises também são utilizados para corroborar com essa tese. Primeiramente, a carga horária que o professor dispõe para ministrar suas aulas não permite o estímulo à reflexão, não havendo a possibilidade do debate de idéias com boas argumentações. Assim, sem argumentos, sem conteúdo, sem aula, o que se discutirá além do senso comum, questiona o autor.

Por outro lado, há um “apagamento do sujeito aluno” (p. 339). Isso acontece quando, mesmo o aluno falando, participando, o professor faz um jogo, uma espécie de faz-de-conta. Ou seja, o professor pergunta o que já sabe ou não ouve as respostas de seus alunos, desprestigiando seu interlocutor e gerando um descrédito em sua capacidade cognitiva. Mesmo assim, são professores que se consideram críticos e a favor de uma geografia crítica, no entanto o aluno tem um papel de “acessório da aula”.

Além desses aspectos, o autor aponta outras limitações que, de certa forma, foram impostas pela geografia crítica ao ensino de geografia, sobretudo ao associar a descrição e observação do espaço a geografia tradicional, desconsiderando essa habilidade geográfica. Fato que levou o autor a considerar a geografia crítica como uma “palavra-gesso” (p. 342). Gesso porque se crê na leitura de um mundo superior e suficiente, bastando a auto intitular-se geógrafo crítico para alcançar alternativas certas às injustiças e que estas só não são implementadas por culpa dos outros, de alguns inimigos: o capitalismo, o imperialismo, o liberalismo, o FMI, etc. Segundo o autor, a geografia crítica é crítica em demasia com os outros e muito condescendente consigo mesma. Isto leva a uma forma de trabalhar geografia que o autor denomina “geografia catequese” (p. 343), pois parte de uma crença em demasia de que, sendo “crítico”, o professor desenvolve a “criticidade” nos alunos, pois seus conteúdos são trabalhados “criticamente”. Segundo essa perspectiva, o

nome que se dá a essa geografia tende a ser mais um rótulo, um gesso, que fixa e cristaliza, que uma ajuda para se enxergar melhor os fenômenos tratados.

Enfim, a Geografia Crítica ainda é um capítulo aberto. É importante que a efervescência criativa que ela provocou continue gerando produções e práticas alternativas de docência no EFM. Só com múltiplos caminhos poderemos buscar nossa utopia: um ensino de Geografia que auxilie na autonomia intelectual dos educandos e estimule neles o desejo radical de uma sociedade plural, democrática e que combata permanentemente todas as formas de injustiças sociais (KAERCHER, 2004, p. 347).

Observamos, conforme as colocações de Diniz Filho (2002), Vesentine (2004) e Kaercher (2004), que o debate acerca da geografia crítica permanece latente tanto na escola como na academia. Fica evidente que essa matriz teórica influenciou sobremaneira a geografia, vindo a se tornar hegemônica e, em muitos casos, autoritária. Desse modo, foram poucas as pesquisas que se aventuraram a trilhar outros caminhos durante o período em que fora dominante. Contudo, suas limitações, conforme aponta Diniz Filho (2002), fizeram com que as pesquisas geográficas brasileiras, principalmente após a década de 1990, retomassem algumas idéias que anteriormente já haviam sido gestadas. Trata-se das idéias da geografia humanista, especialmente apontadas na vertente cultural.

A principal justificativa para o desenvolvimento das pesquisas vinculadas à geografia cultural que vem ocorrendo na atualidade advém do seguinte quadro: do positivismo da geografia tradicional, ao neopositivismo da geografia quantitativa, chegando ao marxismo da geografia crítica radical, os seres humanos não passariam de um adendo, uma variável nas análises geográficas, desconsiderando-se, sobretudo, sua dimensão subjetiva.

Isso nos conduz à necessidade de compreender o momento que estamos vivenciando na geografia acadêmica e escolar respectivamente.

1.3 A GEOGRAFIA E A ESCOLA EM TEMPOS DE “CLÁSSICAS MODERNIDADES COMPLEXAS”

Muda a sociedade, mudam as lentes para ver o mundo, muda a geografia. E o que muda na escola?

Esse questionamento nos leva a retroceder no tempo em busca do entendimento da organização do espaço pelas sociedades e das mudanças que ocasionaram novas formas de “ver” o mundo.

A reorganização dos espaços durante as últimas décadas, além do estudo das paisagens, trouxe a necessidade de se analisar e compreender o território como fruto da organização social, visando ao entendimento do espaço.

Nesse sentido, Mello (1990) destaca a importância da geografia humanista, sobretudo por valorizar a experiência vivida, pois “a Geografia está na alma do povo”. Tornando-se imprescindível para se proceder às análises das marcas culturais e sociais tendo em vista a compreensão da organização espacial. Segundo Kozel (2001):

“a abordagem humanística surge em contestação à visão cartesiana e estruturalista que permeava as análises geográficas, apoiando-se na filosofia dos significados, tais como a fenomenologia, o existencialismo, e a hermenêutica, buscando a compreensão dos significados, das experiências humanas e, conseqüentemente, o mundo vivido” (KOZEL, 2001, p. 112).

O objeto da geografia, o espaço, portanto, está impregnado por uma variedade de significados importantes na interpretação social e cultural, representados pelo simbólico, e esses aspectos acabam por aproximar os geógrafos culturais. Aos poucos, eles vão se incorporando a esse movimento, principalmente para estudar a paisagem e os impactos gerados pela ocupação humana.

Muitas críticas a essa perspectiva aconteceram na comunidade geográfica e ainda acontecem nos dias de hoje, mas muitos geógrafos foram sensibilizados para a importância de se estudar os microfenômenos, que invariavelmente são ignorados pelas macroteorias, passando-se à valorização das diferenças, pluralidades e heterogeneidade reprimidas pelos modelos generalizantes e universalizantes que dominaram a geografia humana.

A autora acima citada destaca ainda que “os indivíduos ao construir os mapas cognitivos, enfatizando seu ambiente espacial, refletem uma visão social, política e econômica que ao serem desvendadas podem contribuir com análises e intervenções, nos processos sociais” (KOZEL, 2001, p. 113).

Entretanto, é interessante considerar que a abordagem cultural na geografia não está ligada à descoberta de um novo campo aberto à investigação geográfica, apenas houve um redimensionamento dos rumos e perspectivas.

Entendemos que as questões apontadas permitem refletir a geografia nos dias atuais e suas bases para a compreensão daquilo que denominamos “clássicas pós-modernidades complexas”.

A abordagem trabalhada pela geografia humanista vem se estruturando a partir do século passado. Portanto, trata-se de uma forma “clássica” de se pesquisar e refletir acerca dos fenômenos geográficos. Sendo assim, este “ar” de modernidade não é algo novo, mas uma construção desenvolvida ao longo do tempo.

Vivendo em uma sociedade, em um mundo, cada vez mais complexos, é necessário pensá-los também a partir dessa perspectiva. Pois, neste sentido, não é possível a reflexão a partir de modelos e/ou teorias totalizadoras. É realmente a pluralidade das abordagens geográficas trazidas no bojo da geografia humanista, especialmente nas vertentes da geografia cultural, que pode nos fornecer subsídios para compreensão e reflexão acerca dos fenômenos estudados.

A renovação da geografia cultural, que ocorreu a partir dos anos de 1980 e 1990 acontece com o rompimento ao positivismo e com a aproximação à abordagem cultural humanista.

Claval (1999) aponta dois fatores essenciais para a renovação da geografia cultural. O primeiro foi o confronto com novas formas de afirmação da diversidade dos grupos, as quais ela não pode ignorar, ou seja, as diversidades de culturas se apresentam cada vez menos fundamentadas sobre o conteúdo material. Ela está ligada à diversidade dos sistemas de representação e de valores que permitem às pessoas se afirmarem, se reconhecerem e constituírem coletividades. O outro fator está centrado na reflexão epistemológica empreendida pelas ciências sociais e pela geografia desde o início dos anos de 1960, chegando-se a um ponto decisivo, qual seja, senão a tomada de consciência das inconsistências dos princípios positivistas até então aceitos. Portanto, “a única maneira da geografia levar em consideração os novos preceitos epistemológicos é adotar uma abordagem cultural” (CLAVAL, 1999, p. 63). Com isso, o homem passa a figurar no centro das análises geográficas.

Apesar do ecletismo, as vertentes filosóficas⁶ que balizam as análises geográficas originadas na geografia humanista perpassam pelo geográfico ao

⁶ Das filosofias do significado, destacam-se a fenomenologia, o existencialismo, o idealismo e a hermenêutica. Além de obras críticas e até mesmo literárias. Gomes (2000, p. 304) aponta que “encontram-se aí tanto marxistas, como L. Althusser, G. Poulantzas, ou ainda, K. Marx e F. Engels, quanto sociólogos e filósofos, como J. P. Sartre, M. Ponty, G. Bachelard, J. Habermas, M. Weber, C. Geertz, A. Giddens, ou ainda, fenomenologistas, como E. Husserl, M. Heidegger e K. Jasper, e até mesmo literatos, como Shakespeare, Goethe e Hesse”.

interpretar o arranjo dos objetos no espaço, seus códigos e simbolismos, relacionando-os ao universo sógnico do mundo das imagens e seus reflexos. De modo que “ao geógrafo cabe desvendar esta nova dimensão humana nas relações espaciais simbólicas impressas pelos valores, sentimentos e ação, assim como as representações e simbolismos que figuram neste espaço” (KOZEL, 2001, p. 135).

Ao abordar a subjetividade humana, a geografia passa a estabelecer ligações com outras áreas do conhecimento como a arte, história, sociologia, antropologia, psicanálise, psicologia e linguagem, a fim de buscar subsídios para as interpretações culturais, uma vez que se torna imprescindível a reunião do maior número possível de elementos referentes a valores e significações de um grupo. Este é um importante sinal dos tempos atuais que evidencia e denota que para compreendermos uma sociedade complexa e plural como a nossa é importante o pensamento inter e multidisciplinar, sobretudo se pensarmos na realidade da escola e do ensino. Uma geografia “que se constrói desde as suas conexões como campo disciplinar, com as temáticas e as problemáticas cotidianas dos homens e mulheres com os quais dialogam, atravessada, assim, por outros campos disciplinares, explicitando a interdisciplinaridade da própria vida em movimento” (MOLL, 2003, p. 5).

Para a autora (p. 7), trata-se de uma geografia que passa a considerar “o mundo como espaço geográfico em contínua construção como o texto a ser lido e interpretado pela geografia e como um texto complexo, um texto em rede, que exige do “leitor” tomar como porto de partida para essa leitura o local, o “seu” local no mundo”.

De certo modo, isso implicaria refletir o mundo, a geografia, a escola, sob a orientação do pensamento complexo, pois, segundo Suertegaray (2004), pensar a construção textual do momento atual

implica o pensamento complexo, também, na concepção que ultrapassa o sistemismo clássico, na medida em que entende o sistema como algo que tem uma dinâmica auto-organizativa, que provém de uma dinâmica contraditória entre ordem e caos, comunicação e ruído, onde o pesquisador e pesquisado estão envolvidos, ou seja, aquilo que se conhece não se separa do ato de conhecer (SUERTEGARAY, 2004, p. 194).

Neste sentido, ao se referir ao ensino de geografia, a autora propõe que é preciso “geografar a educação”.

Geografar a educação consistiria, então, em promover pelo ensino da geografia uma educação para a ação, posto que temos, em nosso modo de ser, esta dimensão latente. Uma educação para a ação indica construir com

o aluno uma compreensão do lugar e do mundo e do seu lugar no mundo. Promover uma educação geradora, conforme a visão de Rego (2000), de ambiências, ou seja, de compreensão e ação transformadora do espaço geográfico (SUERTEGARAY, 2004, p. 200).

Para refletir sobre o contexto educacional de hoje nos respaldamo-nos também nas idéias de Morim (2006). Em sua obra, o autor assinala que Jacques Delors, ao coordenar o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, editado pela Edições Unesco Brasil em 1998, estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Estas são aprendizagens a serem perseguidas tanto por meio de políticas educacionais em grande escala quanto pelos professores que atuam na base educacional.

Esses pilares não são novidade no meio educacional, entretanto entendê-los e operacionalizá-los consiste num desafio.

Nesse sentido, o autor propõe reflexões para se pensar o contexto educacional, ressaltando os saberes necessários à educação do futuro. Para ele, ao pensar a educação, estamos tratando de um processo delicado e complexo que não pode ser entendido de forma estanque e isolado, especialmente porque vivemos a complexidade, de modo que não mais é possível apreender a realidade por apenas uma única ótica. Por exemplo, ao concebermos a educação como possibilidade de desenvolvimento da inteligência, não podemos separá-la do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade e da paixão, pois são esses elementos que impulsionam o desenvolvimento, tanto cognitivo quanto filosófico e até mesmo científico.

Portanto, ao refletir sobre educação, é preciso se precaver das armadilhas de extremismos que podem conduzir a enganos dificilmente admitidos, como é o caso dos equívocos intelectuais presentes nos sistemas de idéias (teorias, doutrinas, ideologias); da racionalidade enquanto realidade irrefutável, isenta de autocrítica e também dos paradigmas que determinam as formas de ver o mundo. Para escapar dessas armadilhas é necessário a observância de que “não devemos esquecer jamais de manter nossas idéias em seu papel mediador e impedir que se identifiquem com o real. Devemos reconhecer como dignas de fé apenas as idéias que comportem a idéia de que o real resiste à idéia” (MORIN, 2006, p. 30), assim como o “conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (p. 31). Em outras palavras, o autor nos exorta à lucidez, uma vez que

“necessitamos estar permanentemente atentos para evitar idealismo e racionalização. Necessitamos de controle mútuos entre a mente e as idéias” (p. 32).

Isto nos remete à reflexão, pois “[...] neste momento histórico é fundamental construir uma educação que supere aquela construída na modernidade e que, entre outras características, destaca-se o fato de ser: disciplinar, fragmentada, acrítica, informativa, acumulativa e neutra” (SUERTEGARAY, 2004, p. 202). Segundo a autora, existem muitos caminhos delineados e, dessas tantas perspectivas, devemos ter consciência de que a educação exige, entre outras coisas, a superação das divisões já enunciadas por Morim (2006), acima relatadas.

Mas, efetivamente, o que se espera da educação geográfica nos dias de hoje?

1.3.1 Atuais concepções de ensino em geografia no Brasil e a finalidade escolar da geografia

Segundo vários autores, entre eles Cavalcanti (1998, 2002), Figuera (2002), Lemos (1999), Pontuschka (1998), considerando as transformações verificadas em nível mundial, tornam-se necessárias reflexões e análises que permitam compreender os processos, a velocidade das mudanças e os seus desdobramentos na sociedade. Por conta disso, essa dinâmica tem suscitado debates filosóficos e científicos, uma vez que invariavelmente esses eventos acabam repercutindo no ensino. Portanto, a geografia defronta-se com um duplo desafio: a crise comum às ciências sociais e a compreensão do espaço geográfico num contexto bastante complexo, justificando a manifesta preocupação de pesquisadores acerca do seu ensino – mesmo aqueles pesquisadores que não têm como objeto direto o interesse pela geografia escolar.

Entendemos que este seria o contexto em que pesquisa e ensino deveriam assumir um papel que é fundamental: subsidiar professores e alunos com informações e relacionamentos que possam contribuir para uma visão de mundo mais ampla e profunda a partir de uma sólida formação geográfica. Em função disso, é importante valorizar as reflexões daqueles que dedicam seu tempo e esforço para refletir a este respeito.

Segundo VESENTINI (1996), atualmente há um renovado interesse pelo ensino da geografia diretamente ligado a aspectos da globalização, de uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, declínio dos Estados-Nações, formação de “blocos” comerciais ou até político-econômicos, desterritorialidade, entre outros. Tais aspectos interferem diretamente na vida das pessoas, em especial quando se trata dos fenômenos relacionados à globalização, o que reforça sobremaneira que:

mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo processos, as dinâmicas, as potenciais mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia (VESENTINI, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, os preceitos da geografia “clássica” baseada no modelo “a terra e o homem”, que priorizava a memorização e as informações compartimentadas, não responderá às exigências da geografia que se apresenta nos dias de hoje. Sendo assim, o autor defende que a geografia do século XXI deve deixar o aluno descobrir o mundo, de modo que ele atente para a globalização em escala local e nacional. As questões ambientais e as relações sociedade/natureza devem ser abordadas criticamente e com estudos do meio, saindo do campo meramente teórico e ligando as questões estudadas em sala de aula à vida cotidiana das pessoas. Proporcionar ao educando em geografia interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. E, enfim, para que exista uma boa educação geográfica, “o bom professor deve criar, deve ousar, deve aprender ensinando” (VESENTINI, 1996, p. 12).

Segundo KOZEL (1998), a geografia é uma das lentes que permitem a leitura do planeta Terra, a morada do homem, o “lugar” das múltiplas relações.

A autora enfatiza ainda que projetos e experiências estão acontecendo em diversas instituições escolares e órgãos de pesquisa, desestruturando a “geografia dos professores” que, finalmente, vai ruindo, permitindo a valorização da geografia como disciplina escolar, pois:

(...) já não temos tempo a perder com “saberes inúteis”, alienantes, deslocados do processo histórico em que vivemos; precisamos de pistas concretas que respaldem a compreensão de quem somos, do que queremos, de como agir em nossa trajetória por este planeta, rumo ao terceiro milênio (KOZEL, 1998, p. 151).

Por sua vez, Oliva (1999) assevera que essa renovação experimentada pela geografia é muito complexa e desigual no âmbito acadêmico, e as relações entre

essa esfera e o universo do ensino são marcadas por inúmeras dificuldades. Desse modo, muitas discussões se encontram em foco, desde a multidisciplinaridade até o uso das novas tecnologias no ensino, além da discussão do próprio objeto e das abordagens teórico-metodológicas em geografia.

Contudo, o autor adverte que as transformações pelas quais atualmente perpassa a geografia não são originárias de um certo capricho acadêmico, de gabinete, sem vínculos com o contexto histórico e com a realidade. Ao contrário, são as transformações sociais de nosso tempo que exigem essa renovação. Em outras palavras, a realidade contemporânea aguarda uma contribuição decisiva de um enfoque geográfico. Afinal, para que serve a geografia?

Kaercher aponta que

um dos maiores objetivos da Escola e também da Geografia seria a formação de valores e o combate às desigualdades e as injustiças sociais... mas a Geografia deve assumir o seu lugar neste processo, qual seja, a construção de uma consciência espacial para a prática da cidadania, consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante da nossa organização social (KAERCHER, 2002, 224-25).

Cavalcanti (1998) refere-se à “consciência espacial” ou “consciência da geografia do mundo” enquanto a capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Para essa autora, a finalidade de ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço, possibilitando a prática de pensar fatos e acontecimentos constituídos de múltiplos determinantes e de pensá-los mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial.

Todavia, Pereira (1994) e Straforini (2002) advertem que, sempre que se discute o papel do ensino da geografia, está em jogo a identidade desta disciplina, o seu papel na formação do aluno, sendo por isso fundamental que os alunos também possam identificar a contribuição dos conhecimentos de cunho geográfico para a compreensão do mundo em que vivem. Longe desta dupla elucidação, o ensino de geografia continuaria ocupando um papel secundário, muitas vezes irrelevante, no cotidiano da sala de aula.

Pereira (1994) e Kaercher (2002) apontam que a superação dessa realidade acena para a importância da alfabetização para a geografia, ou seja, capacitar o aluno a perceber que o espaço geográfico pode ser lido e, portanto, entendido, pois

transformado em objeto do conhecimento, o espaço geográfico transforma-se em uma “janela a mais” para o desvendamento da realidade. Deve-se, ainda, levar o aluno a perceber a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da sociedade de que ele faz parte.

O que se espera da geografia escolar, segundo Callai (2003, p. 60-61), é “ler a paisagem, ler o mundo da vida, ler o espaço construído (...) é isto que se espera da geografia no mundo atual. A leitura do espaço, entendido como uma construção humana, permite que o aluno compreenda a realidade social”. Em outras palavras:

É pois mais que necessário abolirmos no ensino da geografia prática, tudo quanto é nomenclatura, tudo quanto é puramente mnemotécnico, para só encarar os fatos “em marcha” pode-se dizer, e no seu respectivo lugar. É útil afastar-se, de vez em quando, do quadro habitual das concepções geográficas tradicionais. Até hoje, no nosso entendimento, toda idéia nova, todo progresso da ciência geográfica entre nós, têm sido sacrificados aos moldes antigos, têm sido apresentados num quadro arcaico: os espíritos não são levados a ver a geografia, tal qual ela é” (CARVALHO, 1913, p. VI apud VLACH, 2004, p. 193).

De todas as formulações, todas as propostas, todo o avanço da geografia que buscamos explicitar até este momento, parece-nos muito pertinente a reflexão do autor acima. Tão atual, apesar de quase centenária, uma vez que foi escrita no início do século passado. Por um lado, isto nos remete à constatação de que as questões sobre o que a geografia escolar, ou mesmo a acadêmica, estão postas a um bom tempo, mas ainda não se efetivaram a contento. Por outro lado, isso demonstra a necessidade de continuar buscando, refletindo, questionando e, principalmente, demonstrando que, embora num ritmo lento, mudanças estão ocorrendo, e é para compreendê-las e torná-las compreendidas que devemos nos empenhar.

CAPÍTULO II

GEOGRAFIA, REPRESENTAÇÕES E AMBIÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DO ALICERCE

“Filosofar não significa encontrar respostas e aquietar-se com elas. Filosofar significa fazer sempre de novo as perguntas essenciais.”

(WEISCHEDEL, 2001, p. 211 apud KAERCHER, 2004, p. 33)⁷

⁷ WEISCHEDEL, Wilhelm. **A escada dos fundos da filosofia**: a vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos. 3. ed. São Paulo: Angra, 2001.

Neste capítulo, apresentaremos o embasamento teórico-metodológico no qual está alicerçada esta investigação, organizado em quatro eixos: geografia das representações, teoria das representações sociais, mapas mentais como aporte metodológico e a geração de ambiências como conceito articulador entre a práxis escolar e a vida social.

No primeiro eixo “A geografia das representações”, buscou-se o entendimento e a estruturação desta abordagem geográfica, que se insere no contexto da geografia social/cultural. A geografia das representações fornece importantes subsídios para a compreensão das expressões (representações) construídas pelos grupos humanos acerca de seus espaços vividos e sobre si mesmos. Na geografia, essas representações são expressas de várias formas, entre elas os mapas mentais. Para sustentar suas análises, a geografia das representações se aproximou da psicologia social, especialmente das teorizações acerca das representações sociais, assunto a ser abordado no segundo item.

No segundo eixo “A teoria das representações sociais para o entendimento da transformação das idéias em práticas”, são discutidas algumas idéias das representações sociais, que estão inseridas no bojo da psicologia social, de onde o maior expoente, o autor que desenvolveu e aprofundou essa teoria, é Serge Moscovici. As representações sociais são conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo, definindo sua identidade social numa relação dialética entre o social e o individual. Deste modo, as representações sociais podem ser utilizadas como instrumento de comparação, delimitação e definição dos grupos em torno das visões que estes têm do mundo. Os conceitos centrais dessa proposta, a objetivação e a ancoragem, também serão explicitados neste item.

Ao longo do terceiro eixo “O aporte metodológico dos mapas mentais”, priorizou-se o entendimento dos mapas mentais como importante aporte metodológico para revelar as representações construídas pelos alunos de nosso universo de pesquisa. De acordo com a teoria que sustenta a proposta, as representações contidas nos mapas mentais advêm do simbólico, uma vez que estes são entendidos enquanto construções mentais decorrentes da apreensão de significados. Deste modo, essas representações elaboradas pelos indivíduos raramente são reveladas pela razão. Ou seja, são seus sentidos que expressam o cultural e o social, produtos de seu entendimento sobre o espaço vivido, percebido, sentido, amado ou rejeitado.

Por fim, no quarto eixo “O ensino de geografia e a geração de ambiências”, apresentaremos a proposta de geração de ambiência, de Nelson Rego, consistindo na base das reflexões propostas para a pesquisa empírica. Esse aporte nos permitirá a compreensão dos elementos observados e documentados propostos por essa pesquisa, integrando a práxis escolar e a vida social.

2.1 A GEOGRAFIA DAS REPRESENTAÇÕES

O termo “representação” é compreendido por Kozel (2005, p. 140-141) “como o processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades que podem também se referir a um outro objeto, fenômeno relevante ou realidade”.

E pensando no contexto acima exposto é que buscamos a contribuição da geografia das representações. Em primeiro lugar, a partir da sua compreensão enquanto abordagem geográfica dentro da geografia cultural e, posteriormente, no resgate de suas proposições para o entendimento das representações construídas pelos alunos durante a pesquisa empírica.

É importante ressaltar que, desde as épocas mais remotas, as sociedades se expressam acerca de seus espaços vividos por meio de representações. Para tanto, utilizavam-se desde blocos de rochas, paredes de cavernas, pergaminhos, papiros até chegar ao papel e hoje em formato digital.

Essas representações sempre foram impregnadas de valores provenientes da sua própria cultura e representavam caminhos, rotas, riquezas, mitos, lendas, medos, etc. Portanto, as representações se constituíam enquanto forma de linguagem das diferentes civilizações, unindo aspectos objetivos aos subjetivos, práticas a valores, mitos aos fatos comprovados, constituindo-se no verdadeiro ver das sociedades.

Estes aspectos refletiam a percepção do ambiente onde estavam inseridas essas sociedades, atrelando-se, desta forma, à produção de imagens subjetivas, que possuíam referência nas relações afetivas, políticas e culturais.

Entretanto, as formas de expressão com que a sociedade representava o espaço e o mundo vivido foi se modificando ao longo do tempo, especialmente por influência do desenvolvimento tecnológico.

O principal objetivo, num primeiro momento, conforme já indicamos, era referenciar suas rotas, caminhos e territórios, integrando o vivido e as práticas socioculturais. Num segundo momento, devido à expansão colonial mercantilista, tendo em vista a lógica capitalista, quando desvelam outras dimensões do mundo até então desconhecidas, foi necessário tornar os sistemas de representação mais precisos, e isto ocorreu, sobretudo, por meio da mensuração do espaço físico. Neste momento, que se passa ao final do século XVIII, valoriza-se, portanto, a dimensão cartográfica nas representações geográficas. Trata-se, na realidade, de uma supervalorização do aporte cartográfico, de modo que esta passa a se constituir num instrumento de dominação e manipulação, uma vez que encerrava em si uma conotação cientificista de “verdade”, ou seja, suas representações refletiam o mundo “real”. Entretanto,

embora os mapas tenham sido concebidos como uma representação plana e matematicamente precisa da superfície terrestre, eles contêm uma forma ideológica de apresentar o espaço geográfico, o que reflete, sobretudo, uma abordagem sociocultural, proveniente de um discurso, que muitas vezes é reproduzido e serve de manipulação ideológica (KOZEL, 2005, p. 132).

Contudo, na própria comunidade cartográfica, essa abordagem tecnicista vem sendo repensada. Entre os trabalhos que se orientam neste sentido, Kozel menciona Harley (1991)⁸, que defende a importância de se considerar e reconhecer todo e qualquer tipo de representação como uma forma de linguagem das diferentes civilizações, uma vez que a linguagem cartográfica une o objetivo ao subjetivo, a prática aos valores, o mito ao fato comprovado e a precisão à aproximação, etc.

Portanto, observamos que a linguagem desempenha um papel fundamental quando nos referimos às representações. A linguagem, segundo Gil Filho (2005), pode ser entendida como uma função do pensamento que reapresenta o mundo concreto imediato como outro, um mundo de ressignificações. Portanto, neste caso, a linguagem se coloca como “a mediação necessária entre as coisas e seus significados mais ocultos” (GIL FILHO, 2005, p. 75). Para o autor, à medida que uma imagem, que é também uma das formas de linguagem, transcende o limite de si mesma, transforma-se em representação, convertendo-se na encarnação da imagem, sua presença e o próprio ato de se fazer presente.

Ou seja, “a representação é expressão concreta, quer por manifestação, quer por emanção de uma vontade incontida do aqui e agora, e não admite redução a

⁸ HARLEY, J. B. A nova história da cartografia. **Correio da Unesco**, v. 9, n. 8, p. 4-9, 1991.

nenhuma outra forma semelhante. A individuação da representação é expressa por meio de formas concretas mediadas pela linguagem” (p. 75).

Apesar de ser um processo de individuação, ou seja, uma ação subjetiva do sujeito, o resultado é impactado pelas modificações causadas pelas representações, de modo que sua abordagem é, conforme as palavras do autor, “eminentemente social, e em seu caráter fenomenal se realiza e cristaliza através da comunicação, em redes de conhecimento” (p. 76).

Neste sentido, a “Geografia das Representações é uma Geografia do conhecimento simbólico. Assume as representações sociais como ponto de partida para uma Geografia Cultural do mundo banal, da cultura cotidiana, do universo consensual impactado pelo universo reificado da ciência e da política” (GIL FILHO, 2005, p. 80).

Pérez (2005, p. 36) entende o cotidiano como “um significante fluando do real-social, que implica a compreensão de que na vida cotidiana os significados não são fixos, se fundamenta na prática e emergem do modo pelo qual são usados na prática concreta”. Para a autora, a construção de significados é um processo coletivo, que se encontra em contínua negociação—revisão—renegociação; portanto, ações, interpretações e significações, só podem ser analisadas e compreendidas a partir dos contextos específicos de relações nos quais foram gestadas, ou seja, não há dúvida que recebem o impacto, entre outros, do universo reificado. Assim, o cotidiano se apresenta como uma lógica da descoberta, na qual a realidade social se insinua por meio de uma percepção descontínua e de um olhar que apreende e incorpora o movimento de novos saberes e sensibilidades.

Observe-se, portanto, que as dimensões que subsidiam as pesquisas das representações na geografia, assim como em outras áreas, estabelecem-se na medida em que, nas representações, o aspecto imaginativo é inseparável do aspecto significativo, que, por sua vez, não se caracteriza enquanto uma reprodução passiva de um exterior num interior, perpassando pelo imaginário, individual e social. Deste modo, representam-se as interações entre o sujeito e o mundo, implicando numa atividade conjunta de construção e reconstrução no ato da representação, pois, como o sujeito é social, a atividade é tanto simbólica como cognitiva. Acrescente-se ainda o caráter criativo e autônomo das representações, cabendo ainda assinalar que todos esses aspectos mencionados refletem, invariavelmente, um dado momento histórico.

Conforme Kozel (1999), na geografia um dos precursores da abordagem que considera essas apreensões subjetivas do meio em que vive é Yi-fu Tuan (1980)⁹, precursor do conceito de “Topofilia”, que estabelece a ligação afetiva do indivíduo ao lugar ou ambiente físico. Kozel enfatiza ainda que, “ao considerar a subjetividade em suas análises espaciais, a geografia passa a adquirir um caráter mais abrangente de análise, tangenciando a psicologia, sociologia e a antropologia, enriquecendo o ‘fazer geográfico’”.

Ao resgatar a subjetividade humana em relação às suas apreensões do espaço e, a partir daí, na construção de suas representações, a geografia embasa-se, entre outros, no método fenomenológico para a elaboração das interpretações e análises. “Portanto, o suporte teórico e filosófico dos criadores e seguidores dessa nova Corrente Geográfica encontra-se na Fenomenologia, no Existencialismo e em outras escolas de filosofia crítica, que tem como base os valores e representações” (KOZEL, 1999, p. 240). Neste sentido, a geografia considera o espaço e o mundo vivido enquanto elementos que se relacionam com a sociedade numa perspectiva de identidade, uma vez que os homens os tornam impregnados de significados. Sendo assim, cabe à leitura fenomenológica desvendar os diversos sentidos desta fala, seja pelas representações e mapas mentais ou pelas representações de conceitos espontâneos ou valores atribuídos à geografia e ao espaço.

Bailly (1985)¹⁰, citado por Kozel (1999), postula que o conhecimento humano é adquirido por meio de experiências, temporal, espacial e social; e que as representações e o imaginário revolucionam a gênese do conhecimento, existindo uma relação direta e indireta entre essas representações e as ações humanas.

Isto é muito significativo, uma vez que esta abordagem aqui levantada permite pensar o espaço da escola e também os sujeitos que o compõe, assim como as representações construídas por eles sobre a geografia. Importa também considerar e valorizar, nesta perspectiva, o conhecimento e as vivências construídas pelos alunos no seu dia-a-dia. Segundo Kozel (2001, p. 216) “essas representações são originadas do real, filtradas pelas criações sociais/culturais e individuais, deste modo às imagens expostas através dessas representações simbólicas se constituem

⁹ TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

¹⁰ BAILLY, A. et al. **Geographie régionale et representation**. Paris: Anthropos, 1985.

enquanto Mapas Mentais”, cuja abordagem metodológica será discutida posteriormente no item 2.3.

De acordo com Kozel, as concepções que orientam o desenvolvimento das investigações em geografia das representações são: *concepção realista*, embasada no real e ciência; a *concepção idealista*, que dá suporte teórico ao imaginário; e a *concepção sociocultural*, que perpassa as duas concepções anteriores, proporcionando a análise das relações estabelecidas entre a sociedade e o espaço geográfico.

Na *concepção realista*, a representação construída pelos sujeitos se constitui numa estrutura de compreensão do real, produto da percepção, integrado pela dimensão simbólica. Essa concepção embasa-se nas correntes filosóficas positivistas e neopositivistas, refletindo uma visão de mundo impregnada de neutralidade, onde as pesquisas buscam a compreensão e a explicação lógica entre sujeito e objeto. Para o entendimento e construção das representações, existem influências e formulações das teorias da informação e da comunicação, que se aproximam da percepção e da cognição, enfatizando o comportamento humano através do behaviorismo. Prevê também a construção experimental implícita no construtivismo piagetiano, e as operações mentais lógicas estabelecidas pela cognição (KOZEL, 2001, p. 219).

Essa concepção traduz-se, de certa forma, numa visão mecanicista que tem como centro a idéia de que a inteligência e as relações humanas funcionam tal qual um software de computador, previamente programado, de modo que, ao receber um dado estímulo, fornecerá uma dada resposta.

Na *concepção idealista*, a representação se apresenta como uma metáfora do conhecimento, ou seja, as coisas não podem ser conhecidas por si mesmas, mas pelas representações que fazemos delas. Essa concepção tem como pressuposto os princípios da objetividade do conhecimento ditados pela razão. Desse modo, segundo proposições de Kant (1991)¹¹ apud Kozel (2001), o conhecimento é construído por meio dos sentidos, sendo construções da razão e não dados objetivos, de modo que as leis são produtos do entendimento e não dos ensinamentos provenientes da natureza.

A *concepção sociocultural* se situa numa posição intermediária entre as anteriores, uma vez que “concebe o conhecimento elaborado pelos sujeitos como integrantes de uma realidade. Acreditamos que essa abordagem é a mais coerente “por articular o real e o imaginário, o cotidiano e a fantasia, dentro de um contexto de representações sociais e ideológicas de mundo” (KOZEL, 2001, p. 221).

¹¹ KANT, E. *Crítica à razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

Nessa concepção, cujas bases estão nos estudos desenvolvidos por Durkheim, a raiz epistemológica entre sujeito e objeto acontece na atividade, pois o sujeito constrói tanto o mundo como a si próprio, permitindo um maior entendimento dos fenômenos do conhecimento numa sociedade moderna, caracterizada pelo dinamismo, fluidez, efemeridade e rapidez na troca de informações.

Por sua vez, Gil Filho (2005) reconhece quatro instâncias analíticas para a geografia das representações:

- I) A primeira instância de análise se refere à espacialidade fenomênica, que é apreendida através de nossos instrumentos perceptivos imediatos. Refere-se à morfologia dos objetos espaciais e sua concretude, a exemplo das estruturas construídas pelo homem e das superfícies modeladas pela dinâmica natural.
- II) A segunda é a apreensão conceitual, pela qual concebemos as formas espaciais por seus predicados e reconhecemos sua modelização simbólica. Ou seja, entendemos os processos como parte de um sistema simbólico permeado de matizes culturais. Trata-se de uma apreensão do limiar das representações.
- III) A terceira admite as representações sociais enquanto fenômenos espaciais *per se*. Neste sentido, as representações sociais são expressões da espacialidade social pelas quais reconhecemos o mundo e suas relações.
- IV) A quarta instância é o tratamento das representações sociais como base analítica de uma Geografia do Conhecimento engendrada pela dialética entre universo consensual e universo reificado. É a Geografia da plenitude do processo de modelização simbólica do mundo. Essa dimensão de análise transcende a limitação imposta pela individuação excessiva da cognição, própria da Geografia Comportamental. Transfere a análise para a espacialidade de identidades sociais marcadas pelo processo de modelização simbólica, em formas institucionalizadas e objetivadas enquanto representações. Demonstra como os atores sociais individuais e coletivos marcam a existência de determinada realidade espacial (GIL FILHO, 2005, p. 81).

Com base no exposto acima, Gil Filho afirma que é possível reconhecer duas linhas de argumentação para uma geografia das representações. Uma que se relaciona às identidades sociais como resultado da imposição dos universos reificados sobre os consensuais das representações. A segunda afirma que “é uma Geografia do Conhecimento banal que cada comunidade produz a partir da representação que cada grupo faz de si mesmo. Uma Geografia Cultural do mundo banal, da cultura cotidiana,[...]”.

Para tornar o processo mais sintético, abordando os fenômenos cognitivos, afetivos e sociais, que na realidade estão interligados, permitindo a incorporação de análises ideológicas, dos saberes populares e do senso comum, aparecem as

representações sociais. Segundo Jodelet (1988)¹² apud Kozel (2001), as representações sociais se constituem numa forma de conhecimento, que é socialmente elaborado e compartilhado, possui uma visão prática e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

O desenvolvimento do entendimento da teoria das representações sociais se constituiu numa das principais abordagens para a análise e interpretação das representações produzidas pelos alunos nesta investigação, de modo que será tratada de maneira mais enfática posteriormente.

A opção por desenvolver a investigação tendo em vista este enfoque se dá na medida em que as representações se inserem nas análises geográficas da geografia humana e que há a conscientização dos aspectos subjetivos analisados nos discursos e práticas socioespaciais, conforme procuramos demonstrar. Com isso, fica evidente na estrutura das representações coerências e repetições, não somente aquela dos homens racionais, mas também daqueles que experimentam o sentimento pelos lugares onde vivem, ou seja, criam vínculos.

Segundo Kozel (2001), as representações podem ser analisadas tanto como produtos quanto processos. “Produtos na medida em que são construídas a partir de procedimentos e entrevistas realizadas pelos pesquisadores, base para a compreensão dos processos. Processos na medida em que retratam análises das transformações sociais e espaciais”.

Com isso, Gil Filho e Kozel, os autores que balizam nossa reflexão acerca da geografia das representações nesta pesquisa, evidenciam que esta abordagem permite a compreensão da lógica dos agentes, desde as aspirações individuais aos sistemas de valores dos grupos sociais, revelando os arranjos estabelecidos e refletidos em um dado espaço social e cultural.

Entretanto, conforme indicamos anteriormente, uma das bases teóricas que sustenta essa abordagem são as representações sociais.

¹² JODELET, D. **A representação social: fenômenos, conceitos e teorias**. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

2.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ENTENDIMENTO DA TRANSFORMAÇÃO DAS IDÉIAS EM PRÁTICAS

“A realidade de uma sociedade depende em parte do que existe em sua representação de si mesma.”

(KOLAKOWSKI, 1978, p. 94 apud MOSCOVICI, 2003, 171)¹³

No desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por abordar as representações sociais a partir da perspectiva da psicologia social, pois, conforme Spink (1995, p. 8)¹⁴ apud Yamamoto (2005, p. 25), nessa área “as representações deixam de ser mera noção catalisadora e adquirem o estatuto de abordagem (...), da teoria”. Segundo a autora, isso ocorre porque, na psicologia social, o conhecimento é visto como processo, e não apenas como conteúdo. Além do interesse pela forma como se adquire o conhecimento, como se formam os conceitos e as idéias na mente dos indivíduos e qual a correspondência dessas idéias com a realidade, a psicologia social também considera outro enfoque: a maneira pela qual o indivíduo, dentro do grupo e como o próprio grupo chegam ao conhecimento, e também sobre o processo psíquico do conhecimento.

Evidentemente, não se pretende aqui o desenvolvimento de um estudo de psicologia social; contudo, entender o objeto de estudo desse ramo do conhecimento permite-nos uma aproximação com as bases teóricas que, acreditamos, sejam pertinentes para o desenvolvimento das análises das representações elaboradas pelos alunos a respeito da geografia.

De acordo com Spink (1995)¹⁵, citado por Yamamoto (2005), as representações são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora. Ou seja, são conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo, definindo sua identidade social. Desse modo, o conteúdo é essencialmente social, não se tratando, portanto, de presença ou ausência de conceitos específicos, pois as representações são valorativas antes de serem conceituais.

Segundo Gil Filho (2005), a representação é uma forma de conhecimento que tem na sua construção um denominador comum: a dualidade entre sujeito e objeto.

¹³ KOLAKOWSKI, L. **La Pologne: une société en dissidence**. Paris: Maspero, 1978.

¹⁴ SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 117-145.

¹⁵ SPINK, Mary Jane. Apresentação. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Logo, ao se apropriar das idéias de Schopenhauer (2001)¹⁶, o autor afirma que “se tudo o que existe está para o sujeito e depende dele, então o mundo é uma representação” (GIL FILHO, 2005, p. 72).

Para Farr (1984)¹⁷, citado por Moscovici (2003), representação é o conceito mais importante na psicologia moderna, tendo, segundo o autor, condições de captar a complexidade do funcionamento psicológico humano. Contudo, o seu caráter polissêmico fez com que surgissem diferentes ênfases para o conceito de representação social, atribuindo-lhe sentido, ideológico, estrutural, experimental ou de caráter específico e de dimensão irreduzível, uma vez que “constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento que é específica da nossa sociedade e que não é redutível a nenhuma outra forma de conhecimento” (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

Segundo Xavier (2002)¹⁸, conforme nos aponta Yamamoto (2005), no princípio, o conceito de representação apontava para uma reflexão cognitiva, vinculada somente à experiência individual da consciência no “despertar” para o mundo, tornando a subjetividade individual a fonte da representação. Aos poucos, a noção se desvincula da experiência individual da apreensão das “coisas”, assumindo outro enfoque. Ou seja, o subjetivo cede lugar a uma reflexão que prima pela objetividade, tornando a representação interpretada como fenômeno ocorrido nas relações materiais e na vida social – momento bem representado pelas idéias de Durkheim e Marx.

Durkheim (197_) apud Yamamoto (2005) procurou discutir a importância das representações dentro de uma coletividade e como elas influem nas decisões que os seres humanos tomam individualmente. Segundo ele, “as representações, que são a trama dessa vida, originam-se das relações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade total” (DURKHEIM, 197_, p. 38 apud YAMAMOTO, 2005, p. 26)¹⁹.

De acordo com Durkheim, os modos de agir individuais, o sentir e o pensar socialmente são “efeitos” psíquicos provocados pelos meios próprios da consciência coletiva em sua ação sobre o indivíduo. Portanto, para ele, a individualidade humana

¹⁶ SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

¹⁷ FARR, R. M. Social representations: their role in the design and execution of laboratory experiments. In: FARR, R. M. & MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

¹⁸ XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**. Pernambuco, v. 14, n. 2, p. 18-47, jul./dez., 2002.

¹⁹ DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, [197-].

se constituía a partir da sociedade. Assim, as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade e o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa.

Segundo essa perspectiva, a função primordial da representação coletiva seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, acrescentando, às experiências individuais, tudo o que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência no decorrer dos tempos. Bonfim e Almeida (1991/92)²⁰ apud Yamamoto (2005) assinalam que as representações coletivas formariam um novo conhecimento que superasse as representações dos indivíduos que compõem a sociedade, favorecendo a recriação do coletivo. Nesse sentido, para Durkheim há uma associação entre as representações e a prática social, isto é, a vida social é anterior à sua representação, sendo a sociedade a síntese das consciências.

Contudo, estudos mais recentes sobre representação partem da tradição da sociologia do conhecimento, cujo precursor e pesquisador de maior destaque é Serge Moscovici, que desenvolveu a psicossociologia do conhecimento. Segundo Moscovici, a vertente de Durkheim, tomada como explicação absoluta, era estática, não acompanhava a mobilidade e circulação das representações que surgiam nas sociedades contemporâneas (SPINK, 1995). Além disso, para Moscovici (1978), a sociologia durkheimiana tinha um conceito muito amplo e heterogêneo a respeito da forma do conhecimento, pois, segundo ele, as representações sociais deveriam ser “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

O conceito de representação social de Moscovici (1978) teve grande avanço a partir dos resultados de sua pesquisa realizada em Paris, cujo objetivo era levantar as representações sociais da população parisiense sobre a psicanálise. Apoiando-se no conceito durkheimiano de representações coletivas, ele realizou um estudo sobre como a população de Paris vinha se apropriando das formulações teóricas da psicanálise e utilizando essas formulações reinterpretadas em suas práticas cotidianas. A pesquisa comparou distintas classes da população, englobando

²⁰ BONFIN, Zulmira Áurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Representação Social: conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**. Fortaleza, v. 9, n. ½, v. 10, p. 75-89, jan./dez., 1991/92.

amostras representativas da população em geral, das populações de classe média, de profissionais liberais, estudantes e de escolas técnicas.

Em seu trabalho, Moscovici também percebeu a coexistência de várias representações de um mesmo objeto dentro do mesmo grupo social. As representações sociais que os sujeitos elaboram são em função das práticas de cada grupo de referência e dos seus valores. A transformação de uma teoria na sua representação pode se efetuar a partir da seleção de informações que o sujeito extrai do contexto e de sua respectiva concretização. Assim, na teoria de Moscovici existe uma relação dialética entre o social e o individual, sendo as representações sociais estruturas dinâmicas e heterogêneas. A partir desses resultados, o autor concluiu que a representação social é de ordem cognitiva: ela articula as informações sobre o objeto de representação e as atitudes do sujeito relativamente a ele. Desse modo, rompe-se definitivamente com a tradição behaviorista, propondo uma explicação da realidade em que a representação assume o caráter de variável independente, e não intermediária, entre estímulo e resposta. Portanto, os indivíduos não se limitam a esperar pela informação e a processá-la, constroem significados e teorizam a realidade social.

Moscovici (2003) aponta três concepções teóricas a respeito da elaboração e dos papéis exercidos pelo pensamento social. Na primeira, chamada por ele de sociológica – que embasa a teoria das representações coletivas de Durkheim –, os grupos e indivíduos estariam sob o controle de uma ideologia dominante, produzida e imposta por sua classe social. Na outra concepção, psicológica, os indivíduos simplesmente recebem informações e idéias de fora e processam-nas para transformá-las em julgamentos e opiniões pessoais. Por fim, na terceira concepção, a psicossociológica, na qual o autor se apóia para a construção da teoria das representações sociais – e onde se diferencia de Durkheim –, os indivíduos não são apenas processadores de informações ou portadores de ideologias de uma maneira determinista e estática, são também pensadores ativos que, a partir de vários episódios cotidianos de interação social que vivenciam, produzem e comunicam suas concepções, participando, dessa forma, da construção da sociedade. A Teoria das Representações Sociais, portanto, vê que o indivíduo é tanto produto da sociedade como é agente de mudança desta.

Sendo assim, o campo específico abarcado pela teoria das representações sociais, no âmbito da psicologia social, baseia-se no “estudo de como e por que as

peessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como transformam idéias em práticas” (MOSCOVICI, 1990, p. 164 apud GIL FILHO, 2005, p. 77). Observa-se com isso que se trata de uma teoria dinâmica e complexa, instalada na interface do conhecimento da psicologia e da ciência social. Isso certamente não facilita sua aplicação sob o ponto de vista conceitual e como forma de conhecimento, conforme adverte Gil Filho (2005); entretanto, as formulações de Serge Moscovici, no que tange à teoria das representações sociais, são cada vez mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, uma vez que fornecem importantes subsídios para a compreensão de fenômenos recorrentes no cotidiano da sociedade. Ou seja, as representações sociais nos remetem às várias facetas das relações interpessoais do cotidiano, englobando a articulação de afirmações conceituais e explicações que têm origem nesse âmbito. “Muito mais que uma observação ou opinião sobre o mundo, o ato de representar é a expressão de uma internalização da visão de mundo articulada que gera modelos para a organização de realidade” (GILHO FILHO, 2005, p. 78)

Para Jodelet (2001)²¹ apud Gil Filho (2005), existem alguns elementos que caracterizam as pesquisas em representações sociais, os quais coadunam com a realidade a que se propõe esta pesquisa. Entre eles: uma representação diz respeito a uma expressão do sujeito além de uma perspectiva cognitivista, uma vez que integra a análise das determinantes sociais e culturais, além de ser considerada uma forma de conhecimento e um saber prático erigido da experiência contextualizada. Ou seja, conforme Moscovici (2001), significa tornar familiar o não familiar.

Segundo o entendimento de Gil Filho (2005), isto se converteria numa tentativa de conceber um universo consensual em contrapartida a um universo reificado, representando a profunda divisão do conhecimento da realidade. Para o autor, “as ciências tratam especialmente do universo reificado, sendo as representações sociais parte do universo consensual” (GIL FILHO, 2005, p. 78). Portanto, as representações remetem à consciência coletiva, que explica o que é de interesse imediato e acessível a qualquer um, enquanto no universo reificado predomina a imparcialidade e a objetividade da precisão intelectual. Em outras palavras, segundo o autor, no universo reificado, a ciência e a política são as partes preponderantes, “em oposição ao cotidiano que projeta as pessoas diante dos

²¹ JODELET, D. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

dilemas da vida através da busca de aparatos míticos e rituais que envolvem o mundo enquanto convenções” (p. 79).

Nesse sentido, o universo consensual das representações sociais apresenta algumas características reveladas e que se constituem a partir, e na, prática social, uma vez que:

Indica a sociedade como um mundo das coisas plenas de finalidade, na qual o denominador comum é o próprio homem. Existe uma identidade comum ao grupo, livre e de certo modo igualitária. Cada um se expressa no campo do aceito, do banal, próprio do cotidiano. No âmbito de regras próprias há a construção de imagens típicas, projeções sociais auto-explicativas, espaços banais que de modo recorrente integram o indivíduo aos esquemas de sua própria cultura (GIL FILHO, 2005, p. 79).

O universo reificado se impõe enquanto universo hierarquizado, em que existe “o mundo dos papéis e competências específicas, o mundo das diferenças, das relações de poder, dos saberes hierarquizados, da unção institucional que confere méritos diversos” (p. 79).

Nesse sentido, baseado em Moscovici (2003), o autor afirma que existe uma transição entre os universos consensual e reificado facilitada pelas ideologias, em que categorias consensuais são transformadas em categorias reificadas e existe a subordinação das primeiras em relação às segundas. Deste modo, não se constitui uma estrutura específica, podendo-se percebê-las tanto como representação quanto como ciência.

Para Moscovici (2003), corroborando com as idéias já expostas, nas sociedades contemporâneas existem duas classes distintas de universos de pensamento, que se ligam entre si: os universos consensuais e os reificados. Esses dois universos atuam simultaneamente, pois a matéria-prima para a construção das realidades consensuais (do senso comum), que são as representações sociais, provém dos universos reificados, onde se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, o do cientista. O novo é comumente gerado ou trazido à sociedade por meio de universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. Para Spink (1995, p. 36), “a exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla”.

Portanto, convém reafirmar que, segundo a teoria das representações sociais de Moscovici, uma realidade social é criada apenas quando o novo ou o não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais, que correspondem às atividades

intelectuais da interação social cotidiana por meio das quais são produzidas as representações sociais.

Moscovici (1978)²² apud Yamamoto (2005) afirma que há, sem dúvidas, uma ampliação da noção de representação social, mas, ao mesmo tempo, adverte que nem todas as formas de conhecimento produzidas e presentes nas sociedades modernas podem ser identificadas como representações sociais. Segundo ela, para Moscovici, a representação constitui um elemento essencial para a passagem do processo de elaboração da percepção à conceituação, e vice-versa. Isso significa que é um processo fundamental que intercambia percepções e conceitos. Ou seja, o processo de representar inclui a percepção (presença do objeto) e o conceito (ausência). Para Bonfin e Almeida (1991/92, p. 83) apud Yamamoto (2005, p. 34), “é exatamente neste processo de tornar a percepção um conceito e o conceito uma percepção, que se configura o caráter criativo da representação”. O caráter criativo da representação, por sua vez, manifesta-se também na forma como cada indivíduo a processa, revelando seu caráter de intersubjetividade.

Deste modo, Yamamoto (2005) ressalta que as representações sociais consideram a sociedade como um ser pensante, de modo que:

Só é considerado representação social aquele conhecimento do senso comum, da vida cotidiana dos indivíduos que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade. É o conhecimento prático que se opõe ao pensamento científico, porém assemelha-se a ele no que diz respeito à elaboração destes conhecimentos a partir de um conteúdo simbólico e prático (YAMAMOTO, 2005, p. 35).

A autora afirma, baseada em Leme (1995), que as representações sociais são as formas pelas quais os indivíduos desenvolvem e expressam suas idéias, conceitos e valores acerca de determinado objeto ou fenômeno, ao mesmo tempo que apreendem conceitos, idéias e valores dos demais integrantes do grupo social a que pertencem ou de outros grupos sociais. Assim, a representação social aumenta a capacidade de interação entre indivíduos e, conseqüentemente, facilita as relações interpessoais.

Estes aspectos da teoria das representações observados até o momento nos apresentam muitas possibilidades de compreensão em relação à representação acerca do que é a geografia para os alunos pesquisados. Não somente pelos subsídios teóricos de interpretação, mas também pela riqueza de aspectos que

²² MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

podemos eleger para compor as análises que serão explicitadas oportunamente e, sobretudo, porque dizem respeito e refletem sobre fenômenos relacionados à vida cotidiana, como é uma sala de aula.

É importante ressaltar que o cotidiano é um componente importante na construção do conhecimento sobre determinado fenômeno e vice-versa, pois ambos se complementam, passando a constituir a realidade do indivíduo e de seu grupo, forjando o universo consensual na sociedade. Este é o processo próprio da construção das representações sociais, que se sustenta pelas influências sociais da comunicação, revestindo-se de dinamicidade e fazendo com que os indivíduos compreendam e transformem sua realidade.

Nesse contexto, cabe ressaltar a importância da linguagem, pois, conforme Gil Filho (2005), esse tipo de expressão da totalidade somente pode ser apreendido de modo adequado a partir da linguagem, tendo-a como função do pensamento que reapresenta o mundo concreto imediato como outro, um mundo de ressignificações. Portanto, neste caso, a linguagem se coloca como “a mediação necessária entre as coisas e seus significados mais ocultos” (p. 75). Para o autor, na medida em que uma imagem, que é também uma forma de linguagem, transcende os limites de si mesma, transforma-se em representação, convertendo-se na encarnação da imagem, sua presença e o próprio ato de se fazer presente. “Portanto, a *representação* é expressão concreta, quer por manifestação, quer por emanção de uma vontade incontida do *aqui* e *agora*, e não admite redução a nenhuma outra forma semelhante. A individuação da representação é expressa por meio de formas concretas mediadas pela linguagem” (p. 75).

Contudo, o próprio autor adverte que, embora seja este um processo de individuação, ou seja, uma ação subjetiva do sujeito, o resultado é impactado pelas modificações causadas pelas representações, de modo que sua abordagem é, conforme suas palavras, “eminentemente social, e em seu caráter fenomenal se realiza e cristaliza através da comunicação, em redes de conhecimento” (p. 76).

De acordo com Jovchelovitch (1998), a comunicação assume, portanto, um papel importante na geração de representações sociais, uma vez que fazem parte de um processo caracterizado enquanto mediação social. Para a autora, a teoria das representações sociais se constrói sobre uma teoria de símbolos, pois estes pressupõem a capacidade de evocar presença, apesar da ausência, criando, assim, o objeto representado e construindo uma nova realidade para a realidade que já

existe. Ou seja, representar um objeto significa criá-lo simbolicamente, através de algum objeto material, fazendo sentido para quem o representa, passando a fazer parte do mundo de quem o representou. Minayo (1995) também concorda com essa idéia e assinala que o processo de mediação social privilegiado é a linguagem, a qual se transforma em uma forma de conhecimento e interação social.

Portanto, as idéias acima nos remetem à reflexão quanto à utilização dos mapas mentais como procedimento metodológico, a fim de que os alunos que compõem o universo da pesquisa expressem por meio de linguagem própria, o que é geografia.

Sendo assim, é possível afirmar que as representações sociais podem ser utilizadas como instrumento de comparação, delimitação e definição dos grupos em torno das visões que estes têm do mundo, conforme defendem Bonfim e Almeida (1991/92)²³ apud Yamamoto (2005). Para que isso ocorra, é necessário levantar seu conteúdo e seu sentido, através da informação, do campo de representação e da atitude. Segundo Yamamoto (2005):

a informação abrange o montante dos conhecimentos, tanto qualitativos quanto quantitativos, que um grupo específico possui a respeito de um objeto social. O campo de representação é “a tendência de resposta em um grupo que engloba uma hierarquia de elementos, os quais reforçam o grupo a outro, ou a partir das influências que recebe no seu contexto” (BONFIM e ALMEIDA, 1991/92, p. 84). Para Souza Filho (1995), o campo de representação é o modo de o sujeito hierarquizar e coordenar os significados e atitudes. A atitude expressa a orientação geral, positiva ou negativa, em relação ao objeto da representação social. Segundo Moscovici, “é razoável concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição em função da posição tomada” (SÁ, 1995, p. 31) apud (YAMAMOTO, 2005, p. 39)²⁴.

Portanto, esses instrumentos da teoria das representações sociais oferecem possibilidades interessantes para a análise proposta nesta pesquisa, pois assinalam aspectos importantes e recorrentes presentes nas representações que os alunos possuem da geografia, como: que conhecimentos de geografia eles possuem; a hierarquização dos elementos contidos nas representações construídas por eles; assim como qual é a postura tomada por eles em relação à geografia.

²³ BONFIN, Zulmira Áurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Representação social: conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**. Fortaleza, v. 9, n. ½, v. 10, p. 75-89, jan./dez., 1991/92.

²⁴ SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Contudo, além dos processos acima descritos, Moscovici (2003) descreve outros que estão envolvidos na construção social do real de forma dinâmica: a objetivação e a ancoragem. O processo de objetivação é a transformação da idéia, da imagem e da noção, em coisas concretas e materiais que constituem a realidade, o senso comum. Isto é, transformar uma abstração em algo “quase físico”. Portanto, é pela objetivação que o indivíduo pode tornar seu mundo uma realidade para ele próprio.

Para Yamamoto (2005), com base nas idéias de Bonfim e Almeida (1991/92), a objetivação ocorre, comumente, no procedimento de vulgarização do saber científico. Nesse procedimento de apropriação do saber científico, o homem comum passa a criar sua própria relação com o objeto, dando forma às significações do seu ambiente.

Desse modo, na objetivação, quando ocorre o processo de vulgarização do saber científico, pode-se estabelecer uma co-relação com as idéias de universo consensual e universo reificado. Ou seja, seria o mesmo que considerar que no processo de objetivação ocorre a “migração” do conhecimento presente no universo reificado, próprio da ciência, para o universo consensual, presente no senso comum, portanto, na base da sociedade.

A ancoragem, por sua vez, promove a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente. Isto apareceria, conforme Yamamoto (2005), como uma extensão da objetivação. Para Leme (1995, p. 48)²⁵ apud Yamamoto (1995, p. 40), ancorar é “trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado”.

Moscovici (2003) reafirma a idéia de que o processo de ancoragem consiste em classificar o desconhecido em categorias já existentes, fazendo com que o novo objeto da representação ganhe sentido. O que é novidade passa a ser parte integrante e enraizada no sistema de pensamento considerado oficial, ou em outras representações, proporcionando integração entre indivíduos e o mundo social. Assim, tal processo torna-se fundamental na vida cotidiana, por ajudar o indivíduo a compreender ou conceituar determinados fenômenos.

²⁵ LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

O grupo social vai construir suas representações sociais como forma de compreender os objetos e fenômenos que compõem o ambiente no qual está inserido.

Para este estudo, o grupo social são os alunos investigados, visando à sua compreensão acerca de um objeto, que é a geografia, levando em conta os fenômenos que ocorrem no ambiente da sala de aula de geografia e na escola.

Por outro lado, considerando que no campo das representações sociais uma realidade social é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais, a representação social abrange essa transformação do não familiar em familiar, compreendendo, assim, as diferentes realidades constituídas socialmente e compartilhadas pelos grupos.

Por fim, conforme Yamamoto (2005, p. 41), com base em Sponchiado, Eidt e Tomanik (2002)²⁶, “estudar as representações sociais de um grupo é, então, uma forma de desvendar a ‘realidade’ tal como socialmente instituída por este grupo e assim compreender suas ações e reações”. Para Gil Filho (2005, p. 80) a análise das representações sociais nos coloca diante da necessidade de decodificar esse mundo próprio do universo banal, possibilitando “uma geografia do senso comum, uma Geografia das Representações”.

2.3 O APORTE METODOLÓGICO DOS MAPAS MENTAIS

Conforme apontamos, a linguagem desempenha um papel fundamental quando nos referimos às representações, uma vez que, de acordo com Gil Filho (2005), encarnam a possibilidade de rerepresentação do mundo. Mas, ao receberem a influência dos contextos onde estão inseridos, transcendem, no caso das imagens, os limites de si mesmas. Nesse contexto, estão inseridos os mapas, que na geografia sempre tiveram papel de protagonistas, pois apresentam em si a capacidade de espacializar os fenômenos geográficos.

²⁶ SPONCHIADO, Dirlene; EIDT, Nádia Mara; TOMANIK, Eduardo Augusto. Representações sociais sobre o trabalho elaborado pela população economicamente ativa de uma comunidade ribeirinha do rio Paraná. **Revista Acta Scientiarum**, v. 24, n. 1, Maringá: Editora da UEM, 2004.

Ao longo do tempo, os mapas tiveram suas características alteradas de acordo com as finalidades a que se destinavam e também devido aos avanços da técnica, alcançando, no apogeu do racionalismo na geografia, que se orientava segundo os preceitos positivistas e neopositivistas, o *status* de revelador da “verdade”. Ou seja, representavam o “real” enquanto verdade inquestionável. Um “real” marcado pela precisão e o rigor científico.

Por outro lado, rigor, cientificidade, neutralidade, racionalidade, “verdade” e outros termos que acabaram por caracterizar o uso desses mapas, não refletiam ou representavam a cartografia humana²⁷ por completo. É por essa razão que até mesmo os cartógrafos começam a pensar em uma outra cartografia, reconhecendo todo e qualquer tipo de representação como uma forma de linguagem das diferentes civilizações, como fez Harley (1989)²⁸, conforme nos aponta Kozel (2005). Isto nos remete à seguinte reflexão:

Os mapas sempre se constituíram a partir da percepção e representação de imagens mentais. Atualmente, vêm despertando a atenção de vários profissionais preocupados em entender os complexos aspectos do mundo atual, principalmente relacionados ao sociocultural. A geografia incorpora essa abordagem a partir do enfoque comportamental, com os mapeamentos cognitivos, passando pelo conceito de espaço vivido, em direção às representações sociais, refletindo nessa inter-relação a Geografia das Representações, que tem os Mapas Mentais um de seus principais aportes metodológicos (...) como o espaço geográfico é produzido pela sociedade, apenas a sua representação geométrica impressa nos mapas é insuficiente para captar a gama de relações históricas, socioculturais, econômicas, políticas, etc. que o geraram. Os mapas podem ajudar a localizá-las, visualizá-las, descrevê-las, mas não propiciam o entendimento sobre os atores sociais. O que pensam esses atores e como se relacionam com esse espaço? Que imagens constroem do lugar que ocupam? Essas são algumas das questões que as representações cartográficas não nos permitem desvendar (KOZEL, 2005, p. 169/171).

Estas limitações dos mapas “convencionais” implicam, também, na necessidade de pensarmos numa outra forma de ler e entender esses mapas, mesmo que sejam “convencionais”. Nesse sentido, convém refletir sobre eles a partir de outros referenciais, uma vez que

²⁷ O termo cartografia humana faz alusão à obra **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Neste livro, que é uma coleção de textos de vários autores, a cartografia é entendida como uma construção humana sob vários pontos de vista. São abordados temas como a própria “anatomia” da ciência cartográfica; o entendimento dos mapas como produtos culturais e auxiliares na construção do pensamento e da imaginação humana e histórias da cartografia que os livros didáticos não contam; e, por fim, reflete sobre o significado das representações cartográficas nas aulas de geografia. SEEMANN, Jörn (Org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

²⁸ HARLEY, J. B. Deconstructing the map. In: **Cartographica**. Toronto: University Toronto Press, v. 26, n. 2, 1989. p. 1-20.

ali na mesa o mapa pode ser apenas um pedaço de papel, mais nada, no entanto, ele significa um grandioso universo cheio de símbolos e legendas, maravilhosamente mudo enquanto fala para quem o olha. O mapa representa para nós o tempo inteiro e brinca com o nosso desconhecimento do planeta. O mapa nos tem na mão, não nós a ele, e assim vai escorregando como se fosse areia colorida entre nossos dedos. O mapa é uma grande representação, esse é o seu papel, o resto é só impressão (FERNANDES, 2003, p. 57-58 apud OLIVEIRA, 2005, p. 220)²⁹.

Esse universo cheio de símbolos e legendas presente nas representações cartográficas de que nos fala o autor encerra grandes possibilidades para o entendimento do mundo e do humano do mundo. Mas são os mapas mentais que podem trazer ainda mais elementos para esse entendimento.

Segundo nos aponta Kozel (2005), os mapas mentais podem ser inseridos no contexto das representações que advêm do simbólico, de modo que perpassam por construções mentais decorrentes da apreensão de significados, que raramente são revelados pela razão. Nesse sentido, o termo representação é definido como

o processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades que podem também se referir a um outro objeto, fenômeno relevante ou realidade. O termo “imagem” refere-se a uma forma de representação explícita de uma pessoa ou grupo sobre um determinado fenômeno, tratando-se, portanto, de uma categoria particular e singular advinda da representação do “real visível” ou vivido (KOZEL, 2005, p. 141-142).

Segundo Kozel, é possível afirmar que as pessoas constroem sentido sobre determinados espaços ou coisas não somente pela atividade consciente de pensamento teórico, mas sobretudo pelo conhecimento intuitivo, que perpassa por suas expressões. Desse modo, seus sentidos expressam o cultural e o social, produtos de seu entendimento sobre o espaço vivido, percebido, sentido, amado ou rejeitado. Portanto, estas duas instâncias se interpenetram, impossibilitando sua separação, pois perfazem um mundo cultural/social. Um mundo que é visto e experienciado não como uma soma de objetos, mas como um sistema de relações onde estão imbricados valores, sentimentos, atitudes, vivências entre outros.

As bases deste aporte metodológico, como estamos considerando neste trabalho, foi sendo construída ao longo do tempo e recebendo as influências provenientes tanto da sociedade quanto da ciência. Sendo consenso, segundo vários autores citados por Kozel (2005), entre eles Gould (1973)³⁰, André (1998)³¹,

²⁹ FERNANDES, Manoel. **Aula de geografia**. Campina Grande/PB: Bagagem, 2003

³⁰ GOULD, P. On mental maps. In: DOWS, R. M.; STEA, D. (Org.). **Image and Enviroment**. Chicago: Aldine, 1973.

André e Bailly (1985)³², Bailly et al. (1995)³³ e Merenne-Shoumaker (1986)³⁴, que os processos que concorrem para que o indivíduo construa os mapas mentais, do concreto ao simbólico, se dão por meio da apreensão do real, que “se dá por intermédio dos processos provenientes da percepção, das lembranças do consciente e inconsciente, assim como do contexto sociocultural a que o indivíduo pertence. Através desses vários filtros é que são concebidas as representações registradas nas cartas mentais” (KOZEL, 2005, p. 143).

A autora também nos aponta que o início dos trabalhos realizados com mapas mentais na geografia estava vinculado às pesquisas sobre a percepção do meio ambiente, associada ao comportamento humano, tendo em vista o diagnóstico e planejamento de ações relacionadas à organização espacial. Mas o estudo de Lynch (1980)³⁵ foi um dos pioneiros na utilização dos mapas mentais para investigar a percepção das pessoas em relação ao seu lugar, tendo como objetivo o planejamento urbano.

O trabalho de Gould (1973), apud Kozel (2004), também prescindiu dos mapas mentais ao investigar como a distância entre as pessoas e um lugar pode interferir no processo de representação que se constrói deste espaço, explicando as formas pelas quais os mapas mentais se relacionam com as características do mundo real.

Essas abordagens apresentam-se também como possibilidades para a compreensão da complexidade existente nas relações entre o ser humano e a natureza, “pois estabelece suas representações como agente social organizador do espaço integrante da teia de relações na qual se insere” (KOZEL, 2004, p. 172).

As raízes para a interpretação dos resultados provenientes desta ferramenta metodológica estão na geografia humanista, que privilegia o espaço vivido e as representações simbólicas como estrutura de um dado espaço de referência, não sendo ligados à racionalidade e ao estabelecimento de modelos lógicos. Ou seja,

³¹ ANDRÉ, Y. **Enseigner les représentations spatiales**. Paris: Anthropos, 1998.

³² ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. Distances et espaces, vingt ans de *Geographie des Représentations*. **L'espace géographique**, v. 3, 1985.

³³ BAILLY, A. et al. **Geographie régionale et représentation**. Paris: Anthropos, 1995.

³⁴ MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. Lês trois dimensions de l'ndrignement de la geographie. **Revue de geographie de Lyon**, v. 61, p. 183 – 188, 1986.

³⁵ LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

a valorização e importância deste enfoque explicam-se pela dimensão do conhecimento espontâneo, inconsciente e não racional. Portanto, essa linha geográfica não se preocupa com objetivações ou generalizações, pois quanto mais o conhecimento humano se desenvolve, mais se aproxima das incertezas e, conseqüentemente, do pensamento complexo (KOZEL, 2004, p. 173).

Contudo, não somente os estudos com vistas ao planejamento urbano e entendimento da relação entre a sociedade e a natureza, conforme mencionamos acima, são privilegiados na utilização dos mapas mentais como abordagem metodológica. Entre eles, figura a utilização desse aporte no ensino de geografia.

De acordo com Kozel Teixeira e Nogueira (1999), autores como Gaspar e Marian (1975)³⁶ já se utilizavam deste aporte para entender o nível de organização e compreensão espacial de seus alunos e, a partir daí, melhor organizar suas aulas, pois, para tais autores, os estudos das imagens mentais que os alunos têm de um dado território permitem que o professor possa corrigir anomalias ou preencher lacunas na formação geográfica. Além disso, o professor pode proporcionar um novo movimento à aula por meio da investigação de como os alunos percebem o mundo para, a partir daí, pensar por onde começar a discutir geografia.

Outros autores, Bailly e André (1989), citados por Kozel e Nogueira (1999), também defendem a utilização dos mapas mentais em ambiente escolar. Segundo eles, é imperativo levar em conta que os alunos constroem representações espaciais, e é importante considerá-las como um sistema explicativo, coerente e operacional. Nesse sentido, as autoras advertem que “é impossível fazer o ensino da geografia ser “menos enfadonho” sem resgatar o que o aluno apreendeu do espaço vivido por ele, sem levar em conta as representações que estes são capazes de descrever sem grandes esforços”. E reforçam afirmando que

é valorizando as experiências de vida do cidadão-aluno com o espaço que conseguiremos fazer da Geografia uma disciplina menos “inútil” nos currículos escolares dando-lhe uma importância maior para o conhecimento do mundo. Os mapas mentais servem como estratégia para os professores perceberem como os alunos estão representando o seu mundo (KOZEL TEIXEIRA e NOGUEIRA, 1999, p. 243).

Nesse sentido, tendo como suporte a geografia das representações, o trabalho com os mapas mentais pode ser amplamente utilizado em pesquisas nas áreas didático-pedagógicas, pois considera o aluno enquanto um agente de representações. Sendo assim, “os mapas mentais podem ser elaborados com

³⁶ GASPAR, J.; MARIAN, A. A percepção do espaço. Finisterra. **Revista Portuguesa de Geografia**, v. X.20, Lisboa, 1975.

objetivos variados, com o intuito de desvendar trajetos, lugares, conceitos e idéias” (KOZEL, 2005, p. 145).

Portanto, com base no exposto acima, acreditamos que esta perspectiva teórico-metodológica proporciona muitas possibilidades no desenvolvimento desta investigação, uma vez que nossa problemática está centrada nas representações construídas pelos alunos sobre geografia. Portanto, entende-se que suas vivências e experiências de geografia dentro e fora da sala serão representadas de maneira significativa nos mapas mentais. Desse modo, este aporte metodológico, como estamos considerando, pode ser entendido enquanto elemento central no desenvolvimento das análises desta investigação.

Contudo, ao refletirmos sobre as abordagens da geografia e a necessidade da superação dos princípios racionalistas para o entendimento do mundo atual – onde figuram os mapas mentais como uma importante ferramenta, sobretudo na sala de aula, ou quando defendemos a pluralidade presente na geografia cultural, onde temos a geografia das representações como importante vertente e as representações sociais como suporte teórico para a reflexão acerca das representações construídas pelos alunos desta pesquisa – concluímos que estamos tratando de uma realidade complexa e, para compreendê-la, temos de nos cercar de elementos, tantos quanto possíveis, que nos auxiliem neste processo. Sendo assim, aproximamo-nos do conceito “geração de ambiências”, uma vez que este apresenta importantes subsídios para tecermos uma consistente teia de relações rumo à compreensão do universo do cotidiano intra-escolar de uma sala de aula de geografia.

2.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A GERAÇÃO DE AMBIÊNCIAS

“[...] os lugares que nos fazem são igualmente lugares feitos por nós”.

Mário Osório Marques³⁷

Para buscarmos a compreensão das representações sobre geografia construídas por um grupo de alunos do ensino fundamental, foi necessário adentrar

³⁷ De acordo com Rego (2006, p. 197-198), professor emérito e um dos fundadores da Universidade Regional do Noroeste do Estado (Rio Grande do Sul), mais comumente conhecida como UNIJUÍ.

no universo intra-escolar, ou seja, a sala de aula de geografia. Um universo que se ramifica, estendendo-se, inclusive, para além das quatro paredes que delimitam o espaço físico da sala. É essa “lida” diária dos agentes do processo (alunos, professores e técnico-administrativos) que nos permite compreender as especificidades e a dinâmica do contexto intra-escolar. Ou seja, nesse sentido, eles possuem o domínio da práxis escolar, pois a vivenciam, experimentam e partilham seus elementos.

Sendo assim, Rego (2006, p. 197), de antemão, assinala que “os conceitos que articulam o conceito de geração de ambiências pertencem, de fato, ao domínio da práxis, porque são construções de parcerias dialógicas”. O autor reforça essa idéia afirmando que “o conceito de geração de ambiências não se pretende como antecedente às práticas. Ele se fundamenta na observação de práticas”. Em outras palavras, “significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido” (REGO, 2006, p. 181).

Portanto, isto já explicaria a importância que esse conceito assume neste trabalho, uma vez que as observações realizadas na sala de aula de geografia permitiram-nos imergir no domínio da prática por excelência, por assim dizer, da geografia escolar. Afinal, grande parte do que se conhece de geografia e da geografia que se conhece advém dos ensinamentos construídos na sala de aula.

Mas, afinal, o que define o conceito de geração de ambiências (GA)?

Quando Rego (2006) aponta que o conceito de GA significa a valorização dos temas da cultura do mundo mais proximamente vivido, ele afirma que, primeiramente, ao tratarmos do “proximamente vivido”, devemos entender que esta idéia pode

designar não apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas ressaltar o centro, isto é, a valorização da perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta e é contextualizador e condicionador de suas existências. Essa valorização efetiva-se sempre como um processo educacional. O processo educacional relacionado à noção de ambiência implica em estabelecer nexos entre aqueles dois sentidos possíveis para a idéia de meio (REGO, 2006, p. 182).

Portanto, para que ocorra a geração de ambiência no processo educacional escolar, por exemplo, é necessário entender o aluno como integrante do grupo no qual está inserido, mas também enquanto indivíduo e, sobretudo, as correlações existentes entre os dois.

Para Pérez (2005), a compreensão desse processo se dá a partir do pensamento complexo que, embora integre modos simplificadores de pensar, recusa as conseqüências de uma simplificação que toma a representação como reflexo do real, pois, para Pérez (2005, p. 38), “o mundo é uma inevitável combinação de ordem e desordem, é pelo diálogo ordem-desordem que se produz o encantamento do mundo”. Ou seja, a apreensão da realidade se dá na relação complexa em que o sujeito se modifica à medida que conhece o mundo, pois “conhecer é criar, descobrir, produzir e não, apenas, reconhecer” (PEDRO, s/d, p. 18 apud PÉREZ, 2005, p. 38)³⁸.

Ao desenvolver pesquisa com crianças utilizando mapas mentais, Pérez (2005) relata que na vida cotidiana da sala de aula a conjugação desenho, oralidade e comportamento permite conhecer as *feituas do espaço*. Este conceito formulado por Certau (1998)³⁹, segundo Pérez (2005), refere-se às mil maneiras pelas quais o espaço é apreendido pelos sujeitos. Nesse sentido, a autora afirma que é possível pensarmos neste processo enquanto gerador de ambiências, uma vez que daí resultam experiências no e com o lugar, constituindo-se em práticas espaciais singulares numa rede de afetos e significados. Isto para Rego (2003), conforme nos aponta Pérez (2005), caracteriza o conceito de ambiência, uma vez que se constitui num objeto catalisador de transformações. Portanto, ambiências seriam “conjuntos dentre conjunto de vasos comunicantes, formando a idéia de teceduras concêntricas nas quais, no centro, localizam-se em cada situação sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a geografia das redes do entorno, condicionando essas redes e sendo condicionados por elas” (REGO, 2003, p. 7-8 apud PÉREZ, 2005, p. 40).

Assim, para Rego (2000), as ambiências não se referem apenas à descrição de uma condição de vida ou de um lugar, uma vez que existem implicações das redes de subjetividades que produzem sentido às experiências espaciais cotidianas: morar, estudar, conhecer, trabalhar, divertir-se e viver, condicionando as experiências socioculturais das crianças, seus afetos, sua sensibilidade, estética, valores e emoções, explicitando o diálogo entre interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço onde se encontram inseridos.

³⁸ PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. **Cognição, complexidade e tecnologia**: uma exploração local. Rio de Janeiro: UFRJ – EICOS, s/d, mimeo.

³⁹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Portanto, trata-se de um processo de conhecimento de si e dos lugares construídos interativamente, na perspectiva de ação transformadora.

Uma noção de espaço geográfico, como um sistema composto por relações sociais articuladas e relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e que pode, este espaço, ser eleito como objeto catalisador de ações transformadoras exatamente por este motivo – por ser condicionador da existência humana (REGO, 2000, p. 7 apud SUERTEGARAY, 2004, p. 198)⁴⁰.

Sinteticamente, os conceitos que constituem e articulam o conceito de geração de ambiência, segundo Rego (2006), são: meio, interpretação (hermenêutica) instauradora e a dialógica.

O termo “meio” apresenta dupla possibilidade de compreensão. Pode ser lido como *em torno* (aquilo que envolve) e como *entre* (aquilo que está entre nós, intermediando-nos).

Meio *em torno* significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. Meio *entre* significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns e outros, como as relações de trabalho, escolares e ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos meios *entre* é também constituinte dos *meios em torno*, assim também como cada um dos meios *entre* é condicionado pelo contexto do meio *em torno*, material e simbólico (REGO, 2006, p. 181).

De acordo com o autor (p. 182), por ambiência “pode-se designar não apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas ressaltar o centro, isto é, a valorização da perspectiva do indivíduo ou grupo e a relação a isso que está em volta”.

O meio *em torno* é também considerado o conjunto de elementos físico-naturais e físico-artificiais – mas as relações dos indivíduos e grupos com os elementos físicos são também mediatizadas pelas relações simbólicas estabelecidas pelos meios *entre*.

Portanto, ao sintetizarmos as idéias do autor, segundo esta perspectiva, notamos que ele propõe uma dimensão do conceito de meio – a relação entre o conjunto de elementos físico-naturais e físico-artificiais em interação, a partir de relações que são materiais e simbólicas, de indivíduos e/ou grupos.

A interpretação (hermenêutica) instauradora acontece, por exemplo, no encontro geografia/educação, da seguinte forma: o objeto a ser interpretado é o

⁴⁰ REGO, Nelson. **Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação, em geografia e educação: geração de ambiências** (REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, A. (Orgs.). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

espaço geográfico, enquanto a atitude instauradora, ao convergir com o primeiro conceito (a relação meio *em torno* como o meio *entre*), elegerá os fatos cotidianos do mundo mais proximamente vivido como fatos a serem amplamente compreendidos, relacionados entre si, e como os fatos de outras escalas de análise, e sobre esses fatos, que se tornam o objeto de interpretação, procurará agir, em alguma medida, modificando-os. Ou seja, esta perspectiva não elege somente o lugar e os fatos cotidianos como fatos a serem compreendidos e relacionados entre si e outras escalas, como apreende simultaneamente a capacidade de ação dos sujeitos desse processo com vistas ao futuro.

O terceiro conceito, dialógica, segundo o autor, encerra a possibilidade, ou suporte, para, no âmbito das ações, serem construídos novos caminhos, buscando a participação social e da educação para isso, mesmo que estes sejam resultados de conciliações provisórias.

Por fim, Rego (2006) nos adverte que, ao utilizarmos a recursividade da dialógica, poderemos perceber a relatividade das delimitações conceituais. Ou seja, “onde termina a extensão operacional de um conceito e começa a extensão operacional de um outro?” (REGO, 2006, p. 197). Facilmente, percebe-se que mesmo quando consideramos a relação meio *em torno*/meio *entre*, serão necessários esforços interpretativos, tanto na direção compreensiva do acontecido quanto na direção instauradora do acontecer. Observa-se também que, no estabelecimento dessas duas e associadas direções interpretativas, encontram-se necessariamente presentes os embates entre razões divergentes/complementares, que deságuam no diálogo como suporte imprescindível e filtro de legitimação. Ou seja, “os conceitos que articulam o conceito de geração de ambiência pertencem, de fato, ao domínio da práxis, porque são construções de parcerias dialógicas” (REGO, 2006, p. 197).

De acordo com Suertegaray (2004, p. 205), o conceito de GA pode ser pensado, também, como possibilidade de construção de caminhos para promover ações, “pois criar ambiências pode constituir uma atitude (agora consciente, porque nominada)” que, partindo do indivíduo em seu lugar social, interconecte-se coletivamente, “fazendo emergir da ação de um, uma conexão em rede, ampliando-se, assim, a força de transformação, de solidariedade, de trocas de saberes e a de responsabilidade social”.

Portanto, as representações de geografia expressas por meio dos mapas mentais construídos pelos alunos, assim como aquelas manifestadas ao longo do período da observação participante, denotam um processo onde está ocorrendo a geração de ambiências. Desse modo, esse conceito será valioso para proceder as análises da pesquisa empírica.

CAPÍTULO III

VER, OUVIR, SENTIR, PENSAR E VIVER A GEOGRAFIA ESCOLAR

“As respostas são a má sorte das perguntas.”

(BAUMAN, 2003, p. 9)⁴¹

⁴¹ BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida (Entrevista, p. 5-9). **Folha de S.Paulo**. Caderno 'Mais!', 19 out. 2003.

Neste capítulo, emergimos no contexto da geografia intra-escolar e assim pudemos observar e sentir, experimentar que o ensino de geografia é permeado por uma complexa teia de relações cujos agentes principais são os alunos e o professor.

Desse modo, buscando compreender as representações que os alunos têm sobre essa geografia vivida por eles na escola, elaboramos alguns procedimentos metodológicos, tendo em vista a produção e coleta de dados que nos permitissem refletir sobre o contexto.

O capítulo foi organizado da seguinte maneira:

Na primeira parte, caracterizamos “Os sujeitos do processo”, ou seja, apresentamos esses sujeitos, que foram verdadeiros “parceiros” no desenvolvimento desta investigação e sem os quais o trabalho se tornaria inviável. São eles: “a escola” onde foram realizadas as atividades de observação e onde estudam “os alunos” que construíram os mapas mentais e responderam ao questionário e, “o professor”, figura importante no processo educacional e que também se constituiu num grande colaborador e participante desta pesquisa.

Na segunda parte, “A observação participante”, relatamos o transcurso do processo como procedimento metodológico, referenciando o que vimos, ouvimos, sentimos e vivenciamos ao longo do período de observação em que estivemos presentes na escola e na sala de aula de geografia, além de refletirmos sobre este processo.

Por fim, em “Mapas mentais: representações do vivido”, buscamos captar as representações construídas pelos alunos acerca de geografia. Para tanto, inicialmente apresentamos as “cartas na mesa”, explicando como desenvolvemos o procedimento com os alunos. Em seguida, procedemos a interpretação dos mapas mentais construídos pelos alunos, para, posteriormente, procurarmos entender “O ‘misterioso’ mundo que os mapas mentais escondem”, analisando essas construções elaboradas pelos alunos, bem como refletindo sobre elas.

3.1 OS SUJEITOS DO PROCESSO

Conforme nos referimos anteriormente, os sujeitos do processo são a escola, o professor e os alunos.

3.1.1 A escola

Esta investigação se desenvolveu com uma turma de 6ª série do ensino fundamental em uma escola pública da rede estadual de educação localizada no município de Curitiba, estado do Paraná.

A escolha do espaço onde foi desenvolvida a produção e coleta dos dados se deu em meio a muitas dificuldades. Em primeiro lugar, porque as pesquisas que se pretendam inserir em contextos específicos acabam esbarrando num problema comum, que é a inserção de uma pessoa estranha num dado ambiente sem ser convidada. Isso gera muitos desconfortos e por vezes acaba inviabilizando a investigação. Um outro problema reside no fato de que, quando se trata de investigações em que o espaço de construção e coleta de dados é a escola, existe resistência em função de ser um ambiente muito visado.

Some-se a isto a falta de ética por parte de alguns pesquisadores, que se utilizam do espaço escolar para o desenvolvimento de seus trabalhos e posteriormente sequer dão um retorno à escola sobre os resultados de suas investigações.

Existem também aqueles pesquisadores que acabam por fazer juízo de valor em relação aos sujeitos de suas pesquisas, realizando diagnósticos com a finalidade de apontar responsáveis pelo êxito ou fracasso escolar, entre outros. Portanto, são vários elementos que acabam dificultando o desenvolvimento de pesquisas no interior da escola.

Sendo assim, entendemos que um pesquisador que pretende se inserir no interior do contexto intra-escolar ou em qualquer outro ambiente deve fazê-lo pautado nos princípios éticos que regem a pesquisa científica, entre os quais figura o consentimento dos responsáveis pelos espaços onde a investigação acontecerá.

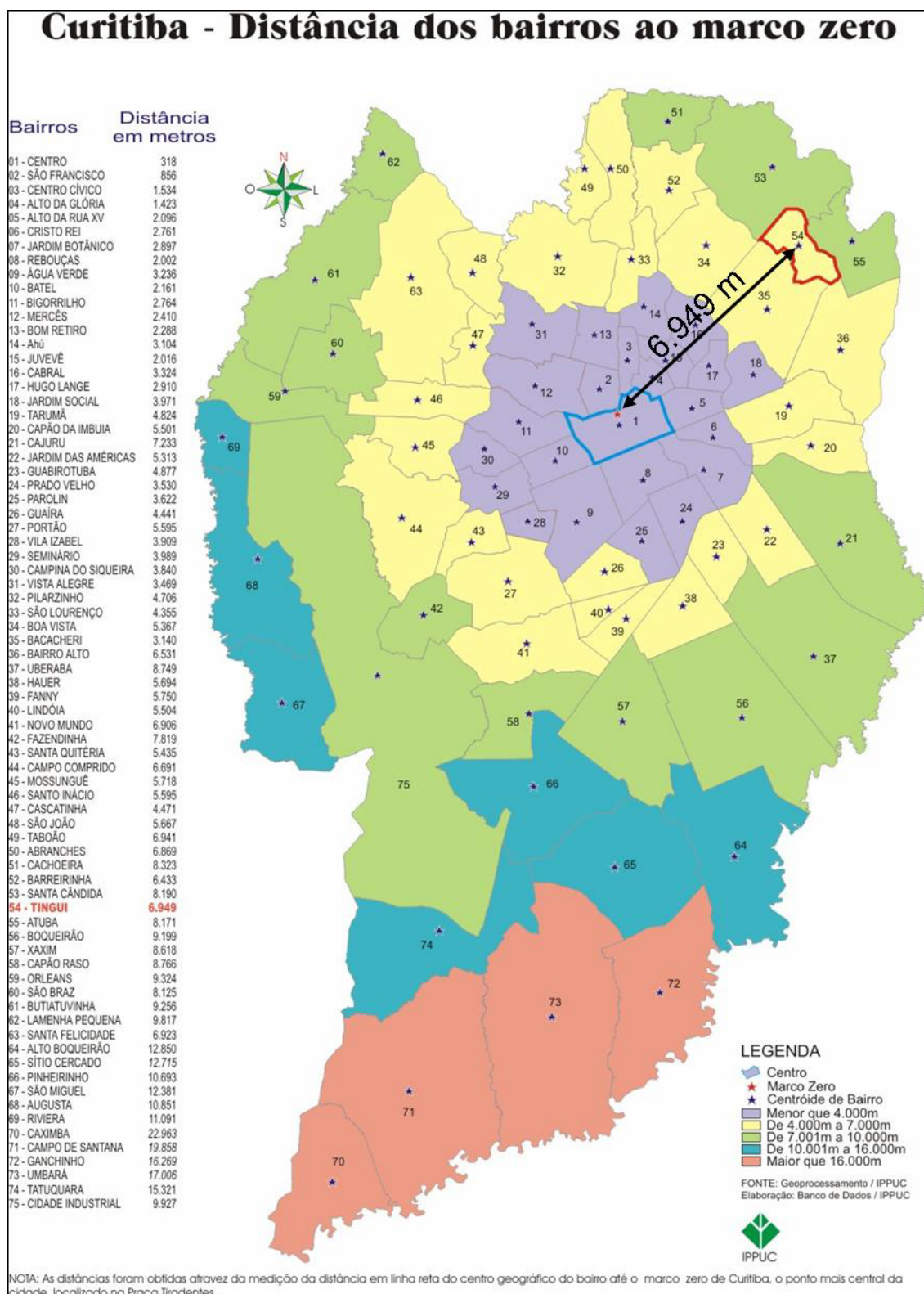
Para facilitar essas questões, procuramos selecionar uma escola onde o professor ou professora fosse nosso conhecido, pois acreditávamos que esta co-participação no desenvolvimento dos trabalhos seria de fundamental importância.

Assim, optamos por desenvolver a pesquisa empírica no Colégio Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda, onde um dos professores de geografia é egresso do curso de geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e foi nosso colega em algumas cadeiras ao longo da graduação.

Após o consentimento do professor a respeito de nosso projeto de pesquisa, conversamos também com a diretora do colégio, que autorizou o desenvolvimento da pesquisa.

O Colégio Dona Branca ou DB, conforme é conhecido na região, está localizado no bairro Tingui, na rua Jorge Bonn, nº 460, região norte/nordeste do município de Curitiba, distando aproximadamente cerca de 7 km do centro da cidade, conforme demonstra o MAPA 01 – Curitiba – Distância dos bairros ao marco zero, a seguir.

Conforme dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC – (2006), a área do bairro Tingui é de 210,70 hectares e corresponde a cerca de 0,49% da área total do município de Curitiba. De acordo com o IPPUC, o bairro iniciou-se como Vila Tingui, criada em 1975. A origem do nome deve-se à existência dos índios tinguís, que povoavam a área e grande parte da Região Metropolitana de Curitiba – RMC.



MAPA 01 – Curitiba – Distância dos bairros ao marco zero

FONTE: IPPUC, 2006.

Organizado por GALVÃO, 2007.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Censo 2000, o bairro possui 11.564 habitantes, dos quais 5.496 são homens e 6.068

são mulheres, predominando uma população jovem, entre 10 e 40 anos. Segundo o mesmo instituto, a maioria é católica, representando 67,57% dos habitantes, além de brancos, totalizando 87,49 % dos moradores. Dos que se declaram imigrantes, 43,51% vieram de outros estados ou países, e 42,45% migraram de municípios do estado do Paraná que não compõem a RMC.

Em relação aos aspectos socioeconômicos, de acordo com o IPPUC, com base no Censo 2000 do IBGE, a faixa salarial média dos chefes de domicílio que mais se destaca fica entre 3 e 10 salários mínimos. Em 1991, os mesmos dados demonstravam que a faixa salarial dos chefes de domicílio que mais se destacava, oscilava entre 1 e 10 salários mínimos. Ou seja, isso deixa claro que os processos de urbanização pelos quais Curitiba passou nos últimos anos acabou expulsando as pessoas de menor renda para outras áreas, sobretudo para a RMC.

Entretanto, apesar de ser um bairro onde predominam as classes C e B2, segundo o IBGE, isso não o isenta de problemas comuns dos grandes centros, como é o caso da violência.

Durante o período da observação, um fato violento marcou o bairro e a comunidade escolar, uma vez que ocorreu na mesma rua onde está localizado o colégio. Segundo reportagem da jornalista Giselle Ulbrich, do jornal A Tribuna do Paraná de 22/11/2005, uma garota de aproximadamente 20 anos foi estuprada e assassinada, tendo seu corpo encontrado em um barracão abandonado existente na rua. Relatamos esse fato porque se trata uma situação que envolve a escola, pois, conforme a reportagem:

"Vira e mexe temos que buscar alunos lá dentro para trazê-los à aula. Essa construção é um problema", diz Sandra Costa Ulsan, diretora do Colégio Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda, que fica a aproximadamente 100 metros do barracão. Ela já acionou até mesmo o Ministério Público pedindo a demolição do prédio, cheio de subdivisões e salas, que facilmente esconde marginais e andarilhos.

"A promessa do proprietário era a de destruir o barracão, mas isso não foi feito. Ele apenas mandou fechar as portas da frente, porém as laterais do prédio continuam acessíveis. Há quatro meses o mato foi cortado pela Prefeitura, mas o que resolveria mesmo é demolir", explica Sandra, que diz que a escola não promove aulas à noite pela falta de condições de segurança, justamente pela existência do prédio abandonado.

A diretora do colégio também relata que, na semana passada, policiais da Patrulha Escolar Comunitária pegaram alguns adolescentes cheirando cola no local. Outro fato reivindicado pela diretora é a construção de calçadas na Rua Jorge Bonn. Há aproximadamente um mês, uma garota de 13 anos foi atropelada na via, justamente pela falta de calçadas. "Poderia ter sido um dos 1.280 alunos da escola, o filho de um morador, qualquer um de nós. Acredito até que os pais farão um abaixo-assinado pedindo a obra", finaliza Sandra (A TRIBUNA DO PARANÁ, 22 nov. 2005).

Apesar de um evento trágico, a reportagem ilustra o que presenciamos e os relatos que ouvimos acerca do colégio referente à mobilização e envolvimento da comunidade, visando à solução de problemas que afetam a todos. Sobre este aspecto, a diretora afirma que “a presença da comunidade também melhora a segurança nas escolas. Além disso, desperta no jovem a importância de preservar o bem comum”⁴². Vê-se, portanto, que entre os problemas da comunidade que afetam a escola a violência é o mais preocupante.

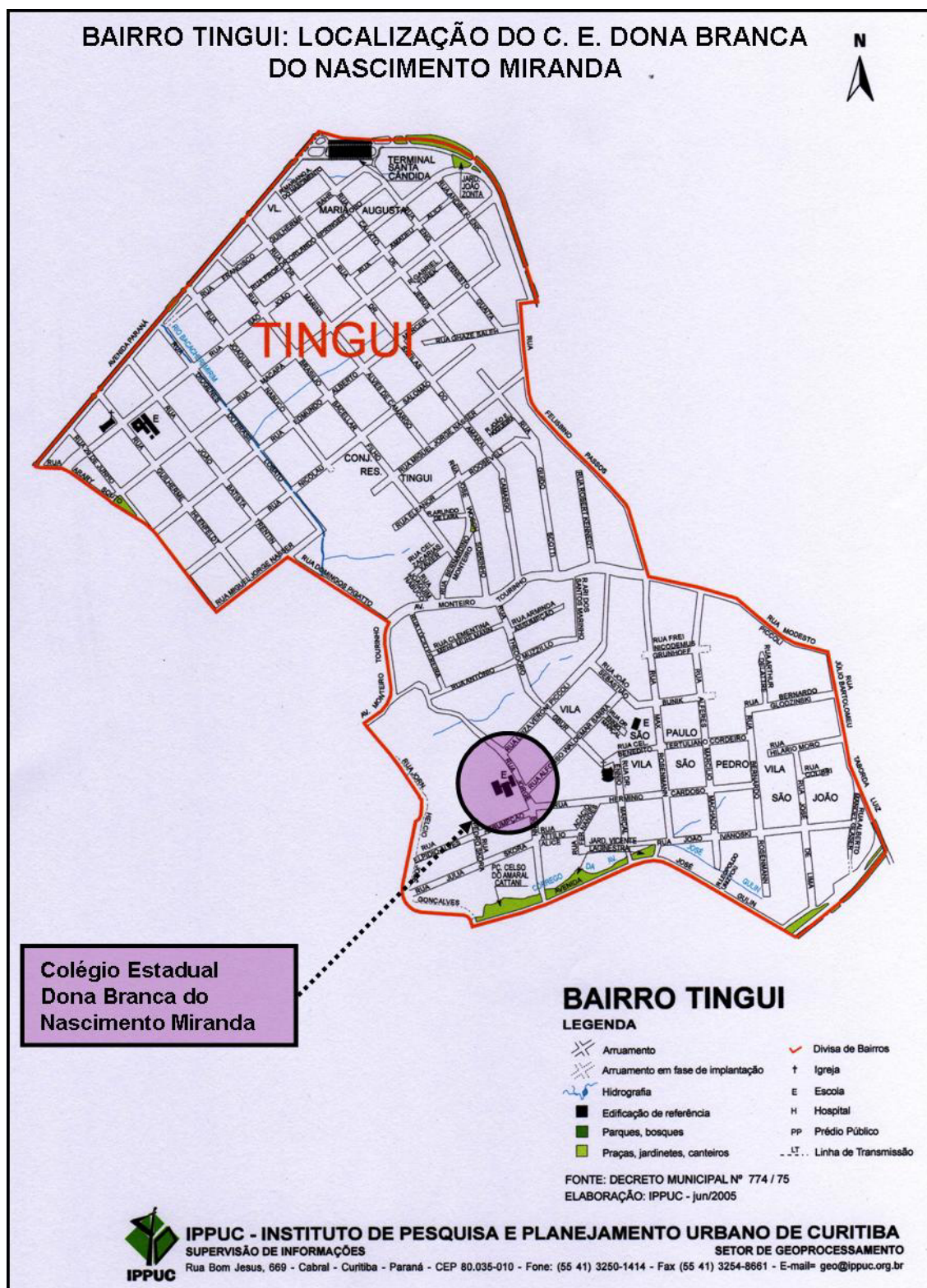
Buscando alternativas para contornar, reduzir e orientar os alunos sobre esse problema, a escola é participante e integrante do projeto Não-violência⁴³, desenvolvendo ações com toda a comunidade, envolvendo todos os profissionais e alunos da escola.

As ações promovidas vão desde a criação de grupos de teatro que representam peças relacionadas ao tema, até a transformação dos muros do interior da escola em espaços para o desenvolvimento de atividades com grafite, conforme mostram as fotos inseridas no Anexo 01, objetivando a diminuição das pichações na comunidade e na escola e a depredação do patrimônio público.

O colégio, que está localizado na porção sul do bairro, conforme pode ser observado no Mapa 02 – Bairro Tingui: localização do C. E. Dona Branca do Nascimento Miranda, tem como vizinhos, na sua frente e em uma das laterais, casas residenciais. Nos fundos e na outra lateral, encontra-se um terreno baldio, onde se localiza a área do barracão abandonado palco de problemas relacionados à violência, conforme pode ser observado na Figura 01 – Imagem de satélite da escola.

⁴² Fragmento de entrevista concedida à Agência Estadual de Notícias em 20/02/2007 pela diretora Sandra Costa Ulsan, disponível em: <<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=3250>>.

⁴³ A missão do projeto não-violência é o desenvolvimento e fortalecimento da cultura da não-violência por intermédio das escolas. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos que promove ações de caráter educativo e preventivo em escolas da rede pública de ensino desde 2000. Mais informações podem ser obtidas no site: www.naoviolencia.org.br.



MAPA 02 – Bairro Tinguí: Localização do C. E. Dona Branca do Nascimento Miranda
 FONTE: IPPUC, 2006.
 Adaptado por GALVÃO, 2007.



FIGURA 02 – Imagem de satélite da escola
FONTE: Europa Technologies Image 2006 Digital Globe (Google Earth).
Adaptado por GALVÃO, 2007.

O funcionamento da escola ocorre nos períodos matutino e vespertino, portanto não há aulas no turno da noite. O público atendido vai da 5ª série do ensino fundamental (EF) até a 3ª série do ensino médio (EM), totalizando cerca de 1 300 alunos atendidos.

O colégio é dotado de boa estrutura física. Existem quadras para a prática de esporte, embora descobertas no período da observação⁴⁴. Um pátio grande com boa área coberta. Uma dessas áreas, inclusive, foi coberta durante o ano de 2006, durante o período da observação ela ainda era descoberta. Possui também biblioteca, sala de informática com acesso à internet, um pequeno auditório, sala de professores, salas administrativas, casa para caseiro e salas ambientes para as aulas.

Observamos que há cuidado com a higiene do estabelecimento escolar, as salas limpas e organizadas, assim como nos banheiros. Paredes com boa pintura, pátio limpo e ajardinado em algumas áreas⁴⁵. Na parte administrativa, existem

⁴⁴ Atualmente as obras da cobertura e reforma de uma das quadras está em fase final de conclusão, conforme é possível observar nas fotos inseridas no ANEXO 01.

⁴⁵ Observar fotos inseridas no ANEXO 01.

quadros decorando as paredes e na sala dos professores um computador com acesso à internet para uso dos professores.

Ao final das aulas, as salas ficam trancadas e no bloco administrativo observamos a presença de sensores de alarme.

Cabe ainda ressaltar que, de acordo com o professor André, além das atividades que relatamos, depois da aula acontecem outras atividades “paralelas”. São programadas atividades recreativas, como a prática de esportes, por exemplo, o futebol de salão, e também atividades sociais, como palestras sobre lixo e meio ambiente, contribuindo, segundo ele, na aproximação de alunos e professores e melhorando o relacionamento com a equipe pedagógica.

3.1.2 Os alunos

Quem são esses sujeitos: os alunos de geografia protagonistas desta investigação?

Para entender quem são esses agentes sociais que estão no centro da problemática que envolve esta pesquisa, buscamos dados que nos remetessem ao entendimento, análise e reflexão, tanto de quem são eles, sob o ponto de vista socioeconômico, quanto em que esses elementos podem contribuir para o entendimento das representações construídas por eles sobre a geografia ensinada na escola.

Para tanto, encaminhamos um questionário para que cada aluno levasse para casa e solicitasse a ajuda de um adulto para respondê-lo, caso fosse necessário. Obtivemos o retorno de 37 questionários respondidos, o que representa a totalidade dos estudantes da sala.

O referido instrumento de pesquisa contém 18 questões, das quais 13 são fechadas e 5 abertas, conforme Anexo 02 – Instrumento de pesquisa 01: Questionário socioeconômico. O instrumento de pesquisa aborda desde aspectos ligados à localização e tipo de moradia, integrantes da família, renda dos responsáveis, até aparelhos eletroeletrônicos disponíveis na residência. Perguntamos aos alunos também o que fazem nos momentos de lazer; o que lêem; as matérias que de mais e menos gostam, etc.

Para facilitar a leitura, compreensão e o entendimento das informações coletadas, tabulamos os dados em tabelas e gráficos com o intuito de facilitar a leitura dos dados obtidos.

No Quadro 01 – Características socioeconômicas dos alunos. São apresentadas informações sobre diversos assuntos, como faixa etária, local de nascimento, moradia, etc.

Conforme podemos observar, a maior parte dos pesquisados, cerca de 68%, possui 12 anos. Os demais, 5% possuem 11 anos, 13% estão com 13 e 14% têm 14 anos. Apenas 27% do universo integra a faixa etária acima de 13 anos, alunos considerados desperiodizados.

A maioria nasceu em Curitiba (82%), moram em casas (76%), residem com os pais (66%), somente com a mãe (18%) e com famílias de quatro e cinco pessoas (47 e 32%), respectivamente.

Dos dados apurados dois merecem atenção. Primeiramente, o dado relativo ao número de alunos que vivem somente com a mãe, o que reflete a independência da mulher contemporânea na sociedade moderna. O outro dado se refere ao número de integrantes por família, indicando que as famílias têm cada vez menos filhos.

Ao analisarmos o dado relativo ao sustento da casa, observa-se que a maioria dos lares (43%) é sustentada pelo pai e pela mãe. Em outros 22% das casas, quem sustenta a casa é a mãe, e apenas 21% sustentado pelo pai, o que reforça ainda mais a importância das mulheres no sustento da família nos dias de hoje.

Quanto à renda familiar, o maior percentual (35%) oscila entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.499,00. Apenas 29% afirmaram que a renda familiar é superior a R\$ 1.500,00. O salário mínimo do período é de R\$ 300,00. Isto significa que a maioria das famílias tem renda superior a três salários mínimos, refletindo as informações do IBGE, anteriormente expostas.

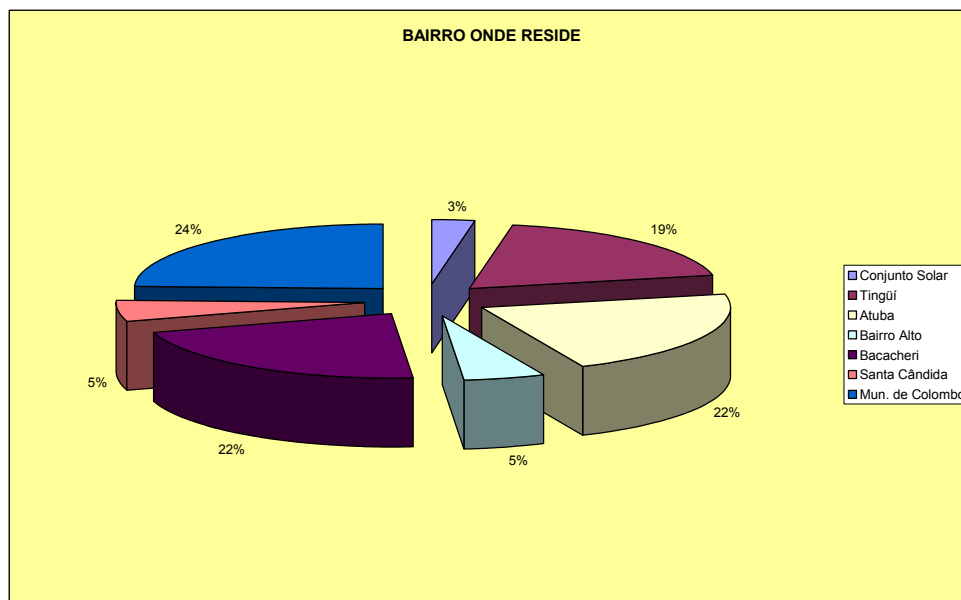
QUADRO 01 – CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS

Faixa etária	11 anos	5%
	12 anos	79%
	13 anos	13%
	14 anos	14%
Local de nascimento	Curitiba	82%
	Interior do Paraná	13%
	Outros estados	5%
Tipo de moradia	Casa	76%
	Apartamento	13%
	Sobrado	11%
Com quem reside	Com os pais	66%
	Com a mãe	18%
	Irmãos e avós	10%
	Outros	6%
Número de pessoas na residência	Até três pessoas	8%
	Quatro pessoas	47%
	Cinco pessoas	32%
	Mais de cinco pessoas	13%
Quem sustenta a casa	O pai e a mãe	43%
	Somente a mãe	22%
	Somente o pai	21%
	Irmãos/avós/tios	14%
Renda familiar	Até R\$ 499,00	18%
	Entre R\$ 500,00 e R\$ 999,00	18%
	Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.499,00	35%
	Mais de R\$ 1.500,00	29%

FONTE: GALVÃO, 2006.

Ao observarmos o Gráfico 01 – Bairro de procedência dos alunos, verificamos que a maior parte dos alunos não é residente no bairro onde se localiza o colégio, uma vez que apenas 19% deles moram no bairro onde estudam.

GRÁFICO 01 – BAIRRO DE PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS

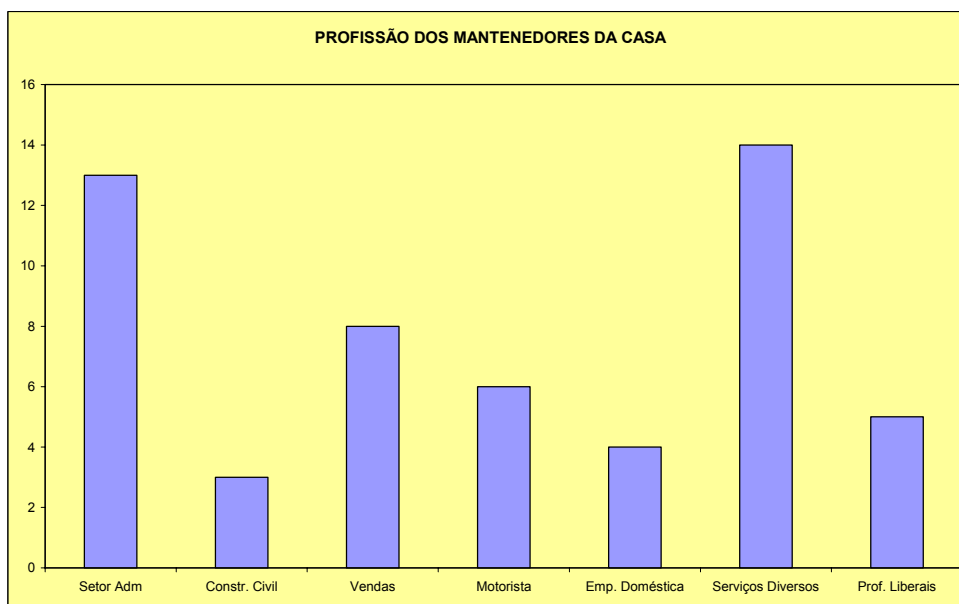


FONTE: GALVÃO, 2006.

Nota-se, inclusive, que o maior número (24%), é residente no município de Colombo, que pertence à RMC e se localiza próximo ao bairro. No entanto, um aspecto que pode contribuir para o entendimento deste dado é o grande número de linhas de ônibus que atendem o município vizinho e que passam em uma rua próxima da escola.

Quanto à profissão das pessoas que mantêm a casa, ficou evidente que a maioria trabalha no setor terciário da economia, conforme demonstra o Gráfico 02 a seguir.

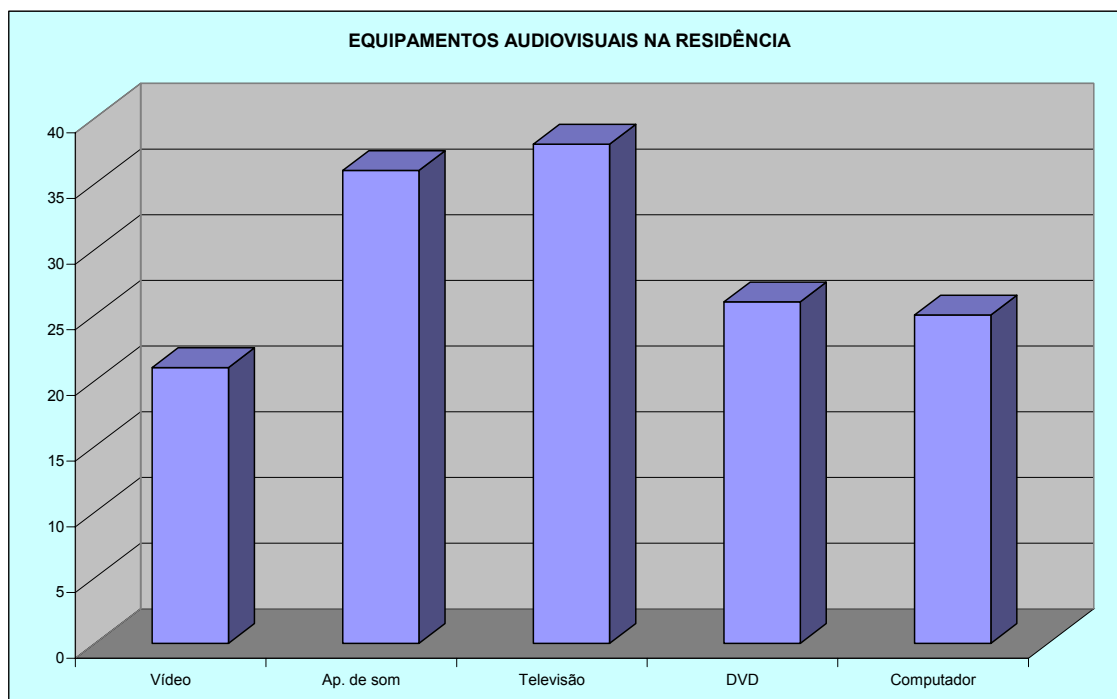
GRÁFICO 02 – PROFISSÃO DAS PESSOAS QUE MANTÊM A RESIDÊNCIA



FONTE: GALVÃO, 2006.

Em relação aos equipamentos audiovisuais disponíveis na residência onde moram, o Gráfico 03 demonstra que todos os alunos possuem televisão. Outro dado interessante é que mais da metade possui computador.

GRÁFICO 03: EQUIPAMENTOS AUDIOVISUAIS DISPONÍVEIS NA RESIDÊNCIA



FONTE: GALVÃO, 2006.

No Quadro 02 – Características educacionais dos alunos, a seguir, estão organizadas informações a respeito da relação dos alunos com a escola e o estudo. No aspecto relacionado à repetência escolar, observou-se que cerca de 27% já repetiram ao menos uma vez. Este índice justifica os alunos com uma faixa etária elevada em relação à maioria, conforme vimos anteriormente. A série que os alunos mais repetiram foram a 3.^a, 1.^a e 5.^a séries, sendo que na 3.^a o percentual foi de 37%. Na 1.^a e na 5.^a séries, a porcentagem foi de 25% para ambas.

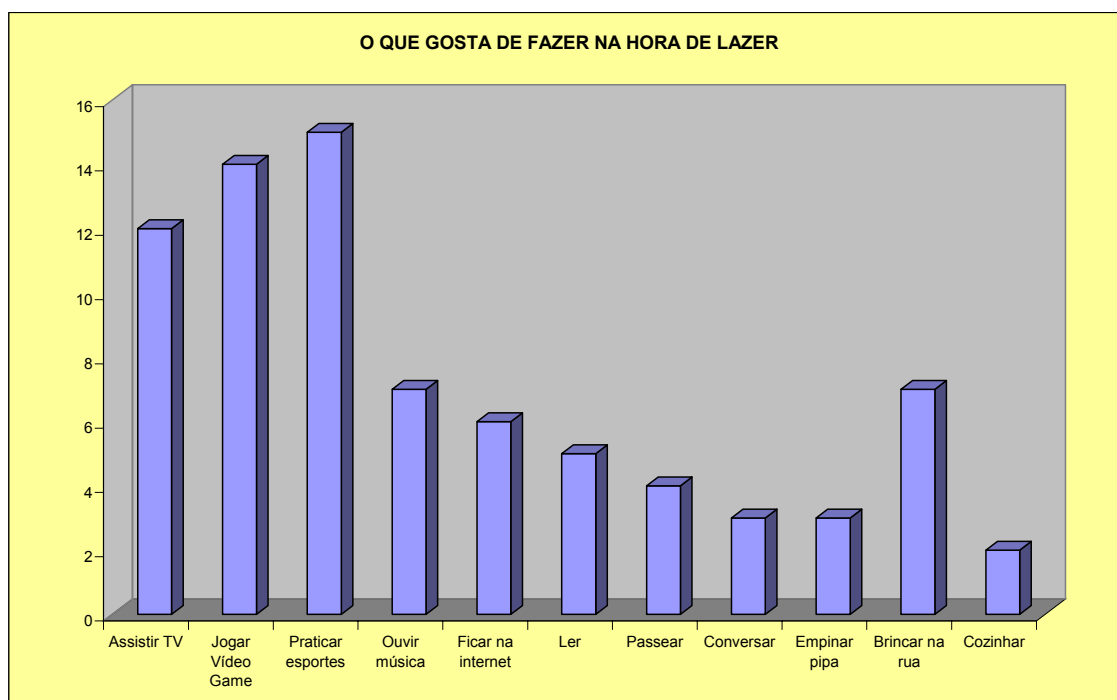
QUADRO 02 – CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS

Repetência escolar	Repetiu	27%
	Não repetiu	73%
Série repetida pelo aluno	1. ^a série	25%
	2. ^a série	13%
	3. ^a série	37%
	5. ^a série	25%
Gosto pelos estudos	Gosta	66%
	Não gosta	34%
Por que não gosta de estudar?	Porque é chato	59%
	Porque é cansativo	25%
	Por causa da prova	8%
	Porque tenho preguiça	8%
Por que gosta de estudar?	Aprender coisas novas	4 %
	Ter um futuro melhor	38%
	Ir bem na prova	5%
	É divertido	5%
	Não tenho outra coisa para fazer	5%

FONTE: GALVÃO, 2006.

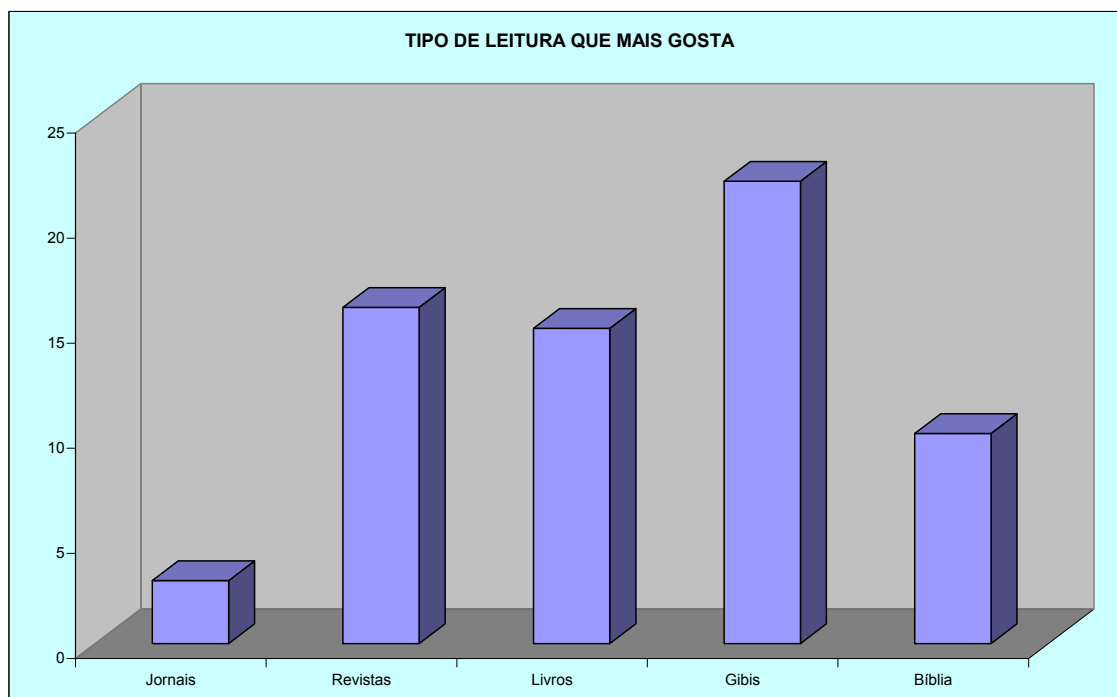
O Gráfico 4 – O que os alunos mais fazem na hora do lazer e o Gráfico 5 – Que tipo de leitura os alunos mais gostam evidenciam que na hora do lazer a preferência ocorre na seguinte hierarquia: em primeiro lugar, praticar esportes; em segundo, jogar videogame; em terceiro, assistir à televisão. A leitura aparece em sétimo nesta hierarquia e os gibis são os preferidos, seguidos por revistas e livros.

GRÁFICO 04 – O QUE OS ALUNOS MAIS FAZEM NA HORA DO LAZER



FONTE: GALVÃO, 2006.

|GRÁFICO 05 – DE QUE TIPO DE LEITURA OS ALUNOS MAIS GOSTAM

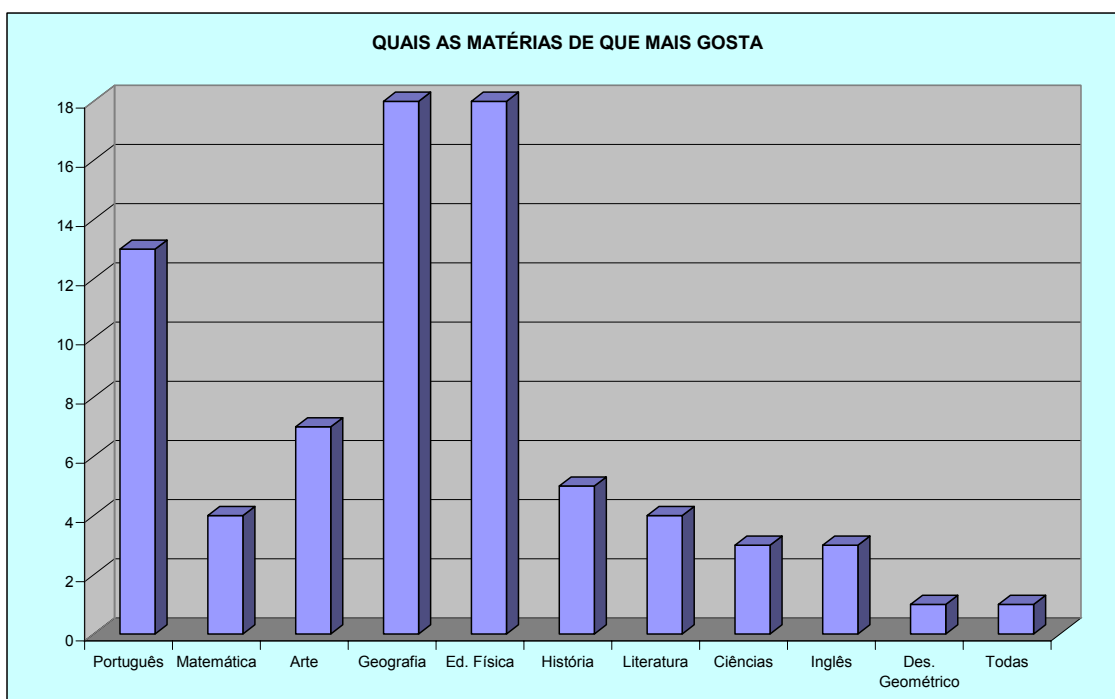


FONTE: GALVÃO, 2006.

Com o intuito de investigar a relação dos alunos com as matérias escolares, perguntamos quais eram as duas matérias das quais mais e menos gostavam, solicitando que justificassem.

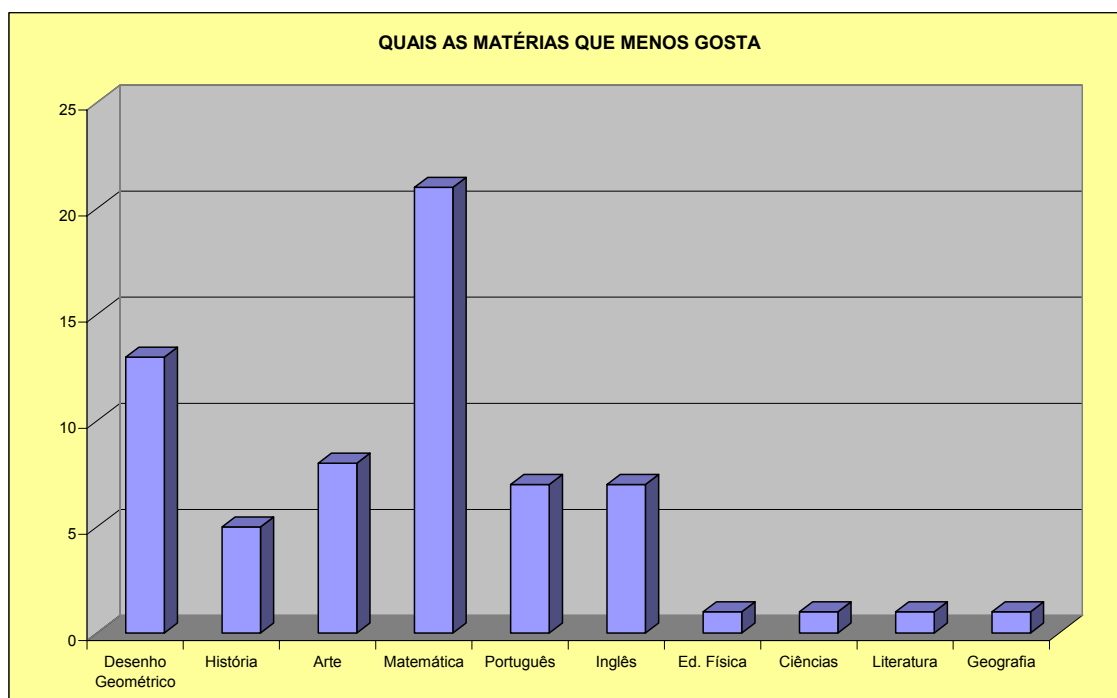
Conforme o Gráfico 06 – De que matérias os alunos mais gostam, podemos observar que a preferência ficou dividida entre a geografia e a educação física, seguida por português. E no GRÁFICO 07 – Que matérias os alunos menos gostam, foram indicadas respectivamente, a matemática, desenho geométrico e artes.

GRÁFICO 06 – DE QUE MATÉRIAS OS ALUNOS MAIS GOSTAM



FONTE: GALVÃO, 2006

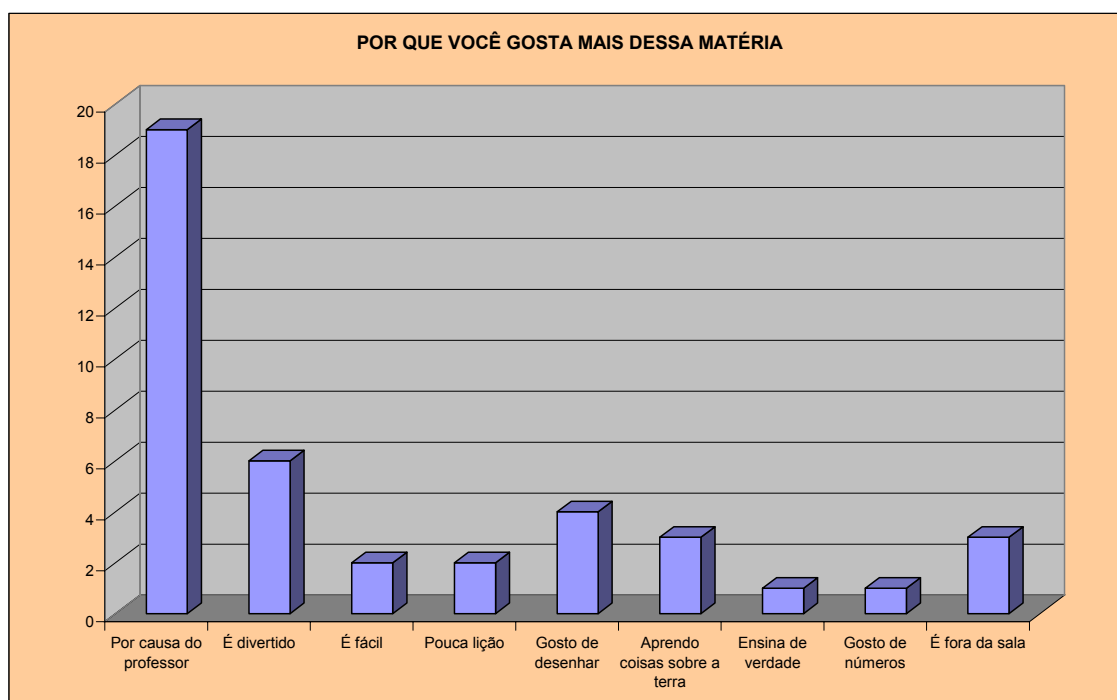
GRÁFICO 07 – DE QUE MATÉRIAS OS ALUNOS MENOS GOSTAM



FONTE: GALVÃO, 2006.

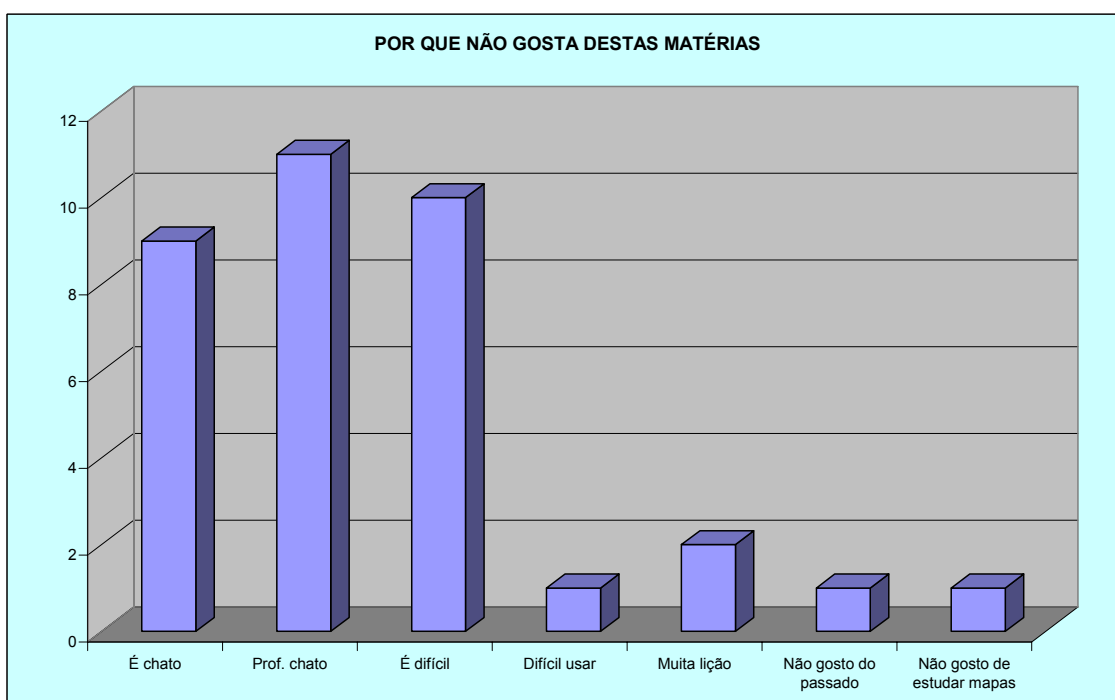
Buscando entender as razões que levaram os alunos às suas escolhas, detectamos a figura do professor como o elemento central, tanto para “o gostar” quanto para “o não gostar” da matéria. Neste sentido, respondendo à questão por que você gosta dessa matéria, conforme observa-se no Gráfico 08 – Motivos que levam os alunos gostarem da matéria, a principal resposta foi “por causa do professor”, “ele é legal”, reforçando a identificação dos alunos para com o professor. Quanto ao fato de “por que você não gosta dessa matéria”, esta relação fica ainda mais clara, uma vez que o maior número de alunos respondeu que isto ocorre porque o professor é “chato”. Conforme o Gráfico 09 – Motivos que levam os alunos a não gostarem da matéria. O segundo motivo seria porque a matéria é difícil e, em terceiro, porque a matéria é chata.

GRÁFICO 08 – MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A GOSTAREM DA MATÉRIA



FONTE: GALVÃO, 2006.

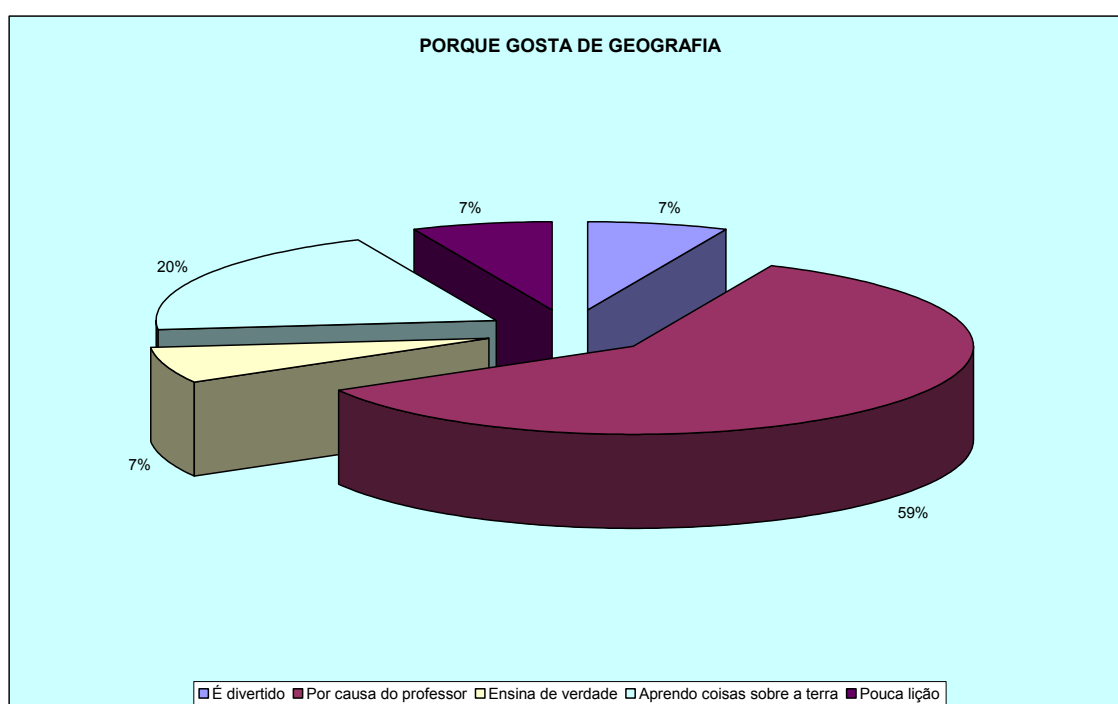
GRÁFICO 09 – MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A NÃO GOSTAREM DA MATÉRIA



FONTE: GALVÃO, 2006.

Por fim, analisamos as respostas daqueles que afirmaram ser a geografia a matéria de que mais gostam, conforme consta no Gráfico 10 – Motivos que levam os alunos a gostarem de geografia. Destes, cerca de 59% afirmam gostar de geografia por causa do professor. Outros 20%, disseram que gostam por que geografia “ensina de verdade”. Os demais justificaram sua escolha dizendo que “é divertido”, “aprendo coisas sobre a terra” e porque “tem pouca lição”.

GRÁFICO 10 – MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A GOSTAREM DE GEOGRAFIA



FONTE: GALVÃO, 2006.

Entre os dados levantados nos surpreendemos com o índice de alunos que dispõe de computador em casa, mais de 50%.

O outro dado surpreendente foi em relação à preferência pela geografia quando se trata da matéria de que os alunos mais gostam, pois geralmente isso não ocorre.

3.1.3 O professor

Para entender quem é esse sujeito e também protagonista da pesquisa, o professor de geografia, a metodologia de pesquisa utilizada nas conversas com o professor foram as entrevistas não estruturadas.

Durante as conversas, as informações foram transcritas em um caderno de anotações, mas sem que isso interferisse no diálogo. Algumas dessas conversas também ocorreram ao telefone, principalmente os contatos iniciais.

O “sujeito professor” desta pesquisa é André, um jovem professor de 28 anos que pertence ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) há quatro anos, trabalhando, ao longo desse período, no Dona Branca.

Entretanto, relatou-nos que já atua no magistério há seis anos, anteriormente trabalhou para o Estado no regime do PSS (Processo Simplificado de Seleção). Durante o ano de 2005, quando realizamos as observações, o professor ministrava 40 horas/aula por semana, distribuídas em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e com turmas do 1º ao 3º ano no ensino médio. No ano de 2006, o número de suas aulas aumentaram para 43 horas/aula por semana.

Segundo nos relatou, já recusou convites para atuar no ensino privado, pois se sente muito bem trabalhando no DB, uma vez que gosta do colégio, dos colegas professores e dos alunos, além de desejar permanecer na escola pública, conforme suas próprias palavras, *“por causa de um lance meio ideológico,... saca!”*.

O professor André é egresso do curso de geografia da UFPR – Universidade Federal do Paraná – de modo que o conhecíamos dos corredores da instituição, reuniões do centro acadêmico, festas, assim como de algumas aulas de campo e encontro de estudantes. Em função disso, não foi difícil a nossa primeira conversa, que se deu ao telefone.

Entretanto, foi uma difícil tarefa definir onde realizaríamos o nosso “estudo de caso”, pois estávamos à procura de um professor que estivesse experimentando ou realizando um ensino que fugisse aos moldes “tradicionais” de ensino de geografia. Ou seja, buscávamos casos em que estivesse ocorrendo uma educação geográfica “diferenciada”, uma vez que pretendíamos mostrar na pesquisa “casos que deram

certo”. Nesse sentido, professor André coadunou com nossos objetivos, pois já havíamos ouvido relatos sobre o seu trabalho.

Na primeira conversa, que se deu ao telefone, explicamos os objetivos da investigação, assim como fizemos uma síntese de como gostaríamos de desenvolver o trabalho. *“Não tem crise... vamos marcar uma reuniãozinha aqui no colégio... tenho umas turminhas bem legais que você pode escolher pra fazer o teu trabalho”*. Dada a aceitação e disponibilidade do professor, agendamos uma primeira reunião para acertar os detalhes, bem como a formalização da investigação junto à direção da escola. E a partir deste momento delineavam-se os rumos da pesquisa, que deixava o abstrato e se fincava no concreto e complexo espaço intra-escolar.

Durante a graduação, além de participar das atividades do mundo acadêmico, como encontros, congressos, entre outros, o professor André se dedicou a um estágio que durou cerca de dois anos no CEM (Centro de Estudos do Mar) da UFPR, localizado no município de Pontal do Paraná, litoral do estado do Paraná.

É no mar, por sinal, que nosso “sujeito professor” realiza uma de suas práticas de lazer favoritas: surfar. Além do surfe, praias e viagens, sua outra grande paixão é o futebol.

Torcedor do Coritiba Foot Ball Club, comumente chamado de “Coxa”, o professor treina em seu horário livre os times masculino e feminino de futebol de salão do colégio, além de acompanhá-los em competições e jogos fora da escola. Por isso, não é raro encontrá-lo “batendo uma bolinha” com os alunos, seja no futebol, pingue-pongue (tênis de mesa) ou qualquer outro esporte.

A aproximação com o esporte, sobretudo o futebol, faz com este seja um assunto recorrente na sala de aula. Entretanto, o professor não permite que isso se configure num problema, valendo-se, inclusive, da utilização desse assunto, que é do gosto dos alunos, para dinamizar e contextualizar a aula, conforme apontaremos adiante quando faremos os relatos da observação participante.

Além disso, o professor também se envolve com outras atividades da escola, como os projetos da não-violência e o de grafiteagem. Este último é o projeto do colégio que mencionamos anteriormente e que está relacionado à utilização dos muros da escola para os alunos se expressarem por meio do grafite. Segundo nos disse o professor, *“participo deste projeto porque isto faz diminuir a pichação, além de ser um incentivo à cultura. Não uma cultura que muitos estão acostumados, mas a uma cultura!”*.

O envolvimento com as atividades da escola, sobretudo com os alunos, além de algumas características físicas particulares, como os cabelos compridos, acabaram rendendo ao professor André o apelido de professor Tarzan, que só é utilizado pelos alunos em ambiente fora da sala de aula, revela o professor.

Ao perguntarmos sobre a influência que teve a formação que recebeu na universidade na sua prática enquanto professor, o professor André relatou-nos que as aprendizagens adquiridas na universidade foram fundamentais. Segundo ele, *“é possível trabalhar na sala de aula muitas coisas aprendidas nos tempos da faculdade”*; *“não vejo muita distância entre o que aprendemos lá e o que ensinamos aqui”*. Para o professor, naturalmente que os assuntos não recebem a mesma ênfase e profundidade com que são tratados durante o curso de graduação, mas é possível trazer alguns elementos para a prática cotidiana na sala de aula. Nesse sentido, por exemplo, ele relata a importância das experiências com as aulas de campo, as viagens, os congressos, etc.

Atualmente, o professor André está com um curso de pós-graduação (*lato sensu*) trancado. As disciplinas desse curso de especialização ocorrem no câmpus da UFPR no litoral durante finais de semana. O câmpus se localiza no município de Matinhos, estado do Paraná.

As informações foram coletadas em entrevista ocorrida na manhã do dia 11 de dezembro de 2006. Nessa ocasião, também solicitamos seu auxílio na compreensão das representações presentes nos mapas mentais, que serão apresentados e analisados no próximo item. Outros elementos que também poderão contribuir para o entendimento deste sujeito do processo serão trazidos ao longo dos relatos referentes à observação participante.

Os elementos relatados a respeito deste “sujeito professor” serviram para o entendimento e identificação e/ou a explicação de elementos observados e vivenciados antes, durante e depois do período em que permanecemos na escola. Este foi um aspecto importante do processo, pois muitas dúvidas sobre as práticas e as atividades desenvolvidas pelo professor, bem como situações pontuais sobre o ambiente escolar, concepções de geografia, entre outros, foram sendo esclarecidas.

3.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

3.2.1 Metodologia da observação participante

Em primeiro lugar, entendemos a observação participante como uma estratégia de construir e coletar dados. Como nosso objetivo é o desenvolvimento da investigação com base em observações na sala de aula, Vianna (2003) oferece um arcabouço metodológico muito pertinente, indicando possibilidades, considerações, advertências, limitações e, sobretudo, técnicas relevantes para o desenvolvimento de nossos estudos. Estudos esses que estão centrados no universo das representações de geografia produzidas pelos alunos e que podem dizer muito sobre a geografia que se ensina. Portanto, trata-se de uma tarefa ampla e que requer um alto rigor metodológico devido à sua complexidade. Assim, justifica-se o uso da observação como um dos aportes metodológicos, uma vez que “as técnicas de observação em pesquisa são, praticamente, as únicas abordagens disponíveis para o estudo de comportamentos complexos” (VIANNA, 2003, p. 9). Ressalte-se ainda que o autor assinala que a interação professor-aluno – e aí poderíamos pensar também na interação aluno-ambiente escolar, fundamental no processo de aprendizagem, e, por conseguinte, na construção de conceitos – é extremamente complexa.

Contudo, ele adverte que, ao utilizar-se da observação, o pesquisador irá se defrontar com vários problemas no seu planejamento e implementação, a fim de tornar os dados e informações de valor científico. Desse modo, Vianna (2003) destaca dois aspectos a serem observados quando se estuda comportamentos complexos. O primeiro seria os fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com comportamento complexo que se deseja estudar e, em segundo, a determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, uma vez que pode modificar o contexto e mesmo a situação a ser observada. Em relação a este aspecto, o autor faz advertências várias vezes ao longo de toda a sua obra, porém relata que:

“Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que o professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação” (VIANNA, 2003, p. 10).

Por outro lado, o autor continua dizendo que “não é possível eliminar de todo a influência da presença do observador – trata-se de uma presença, e isso deve ser considerado nas análises” (VIANNA, 2003, p. 10).

A observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação, mas não significa que não podem ser feitas de modo casual. Porém, ao observador/pesquisador não basta apenas e simplesmente olhar. O pesquisador deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos que em muitos casos não se apresentam de forma totalmente explícita.

Ao utilizar-se de formulações de Patton (1997)⁴⁶, Vianna (2003) aponta alguns elementos que consideramos cruciais e decisivos ao observador no desenvolvimento de seu trabalho. São eles: capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar sua tarefa.

Por se tratar de uma metodologia que demanda um cuidado e esforço muito grande e um trabalho intenso por parte do pesquisador – não que outras técnicas de pesquisa também não exijam esse pré-requisito –, a observação não figura entre as metodologias de pesquisa largamente utilizadas nas ciências humanas e sociais, embora seja considerada por Vianna (2003) a mais disponível das técnicas de coleta de dados. Também colaboram os fatos ressaltados por Crabtree & Miller (1999)⁴⁷ apud Vianna (2003), que seria a exigência de mais tempo e o envolvimento pessoal do pesquisador para com os sujeitos observados. Some-se ainda o fato de que a observação requer uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático de dados, verificação de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados. Certamente, todas essas preocupações e recomendações acabam por “afugentar” os pesquisadores em relação à utilização dessa metodologia de pesquisa, devido ao receio de não se poder dar conta de todas as exigências. Contudo, Bailey (1994)⁴⁸ e Selltitz et al (1967)⁴⁹ apud Vianna (2003) afirmam que o uso da observação não exclui, como não poderia deixar de ser, a utilização de outros métodos de coleta de dados nos

⁴⁶ PATTON, M. Q. **How do use qualitative methods in evaluation**. Newbury-London: Sage Publications, 1997.

⁴⁷ CRABTREE, B. F. & MILLER, W. L. (Ed.). **Doing qualitative research**, 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1986.

⁴⁸ BAILEY, Kenneth D. **Methods of Social Research**. 4. ed. New York: The Free Press, 1994.

⁴⁹ SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora Herder / Editora Universidade de São Paulo, 1967.

trabalhos de pesquisa que envolvam o contexto escolar. Os autores alertam que é possível, ao se tratar de observação direta, o uso de questionários e entrevistas, técnicas projetivas e análise de registros anteriores envolvendo a mesma temática objeto da pesquisa.

Observar faz parte de nosso cotidiano, mas, quando aplicado à pesquisa, esse procedimento banal se apresenta sob várias dimensões, com características específicas cada uma delas. Flick (1999)⁵⁰ apud Vianna (2003) classifica as dimensões em cinco:

- oculta *versus* aberta;
- participante *versus* não-participante;
- sistemática *versus* não-sistemática;
- naturalista *versus* laboratoriais;
- auto-observação *versus* observação de terceiros.

Vianna (2003) ainda acrescenta outra dimensão que seria a observação estruturada e não-estruturada.

A observação participante se mostrou eficaz para atingirmos os objetivos propostos no desenvolvimento da pesquisa e, nesse sentido, vamos nos ater mais especificamente em relação às suas características.

De acordo com Vianna (2003), o maior problema desse tipo de observação é que ela pode ser reativa, ou seja, os observados podem comportar-se diferentemente do que se comportariam habitualmente, ocorrendo o *efeito de Hawthorne*, por ele assim caracterizado:

os comportamentos passam a ser diferentes do que se poderia esperar em uma situação habitual, havendo, em muitos casos, o que se poderia dizer como sendo uma melhoria da imagem, um *make-up* ou uma *maquillage*, que desfigura a situação, ou os observados se sentirem constrangidos por se acharem numa situação que foge ao normal do seu dia-a-dia (VIANNA, 2003, p. 19).

Sabe-se que é impossível observar a todos e a tudo, registrando todos os pormenores, de modo que há a necessidade de se delimitar o conteúdo da observação, mesmo que seja uma observação não-estruturada. Por sinal, esse tipo de observação encerra interessantes possibilidades à pesquisa, uma vez que o observador pode se integrar à cultura dos sujeitos observados e passar a ver o

⁵⁰ FLICK, V. **An introducing to qualitative research**. London: Sage Publicatins, 1999.

mundo por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação, eliminando sua própria visão.

Eliminar a própria visão das coisas ou analisar os fatos observados de forma neutra ameniza um dos problemas freqüentes do pesquisador ou observador: o viés pessoal excessivo nas suas observações e julgamentos. Esse problema, chamado por Vianna (2003) de *efeito de halo*, caracterizado por envolver a transferência de impressões generalizadas sobre a característica ou situação de uma pessoa para outras, gerando interpretações pouco confiáveis, induz, dessa forma, erros sistemáticos nos dados, com efeitos problemáticos para a pesquisa, comprometendo o desenvolvimento, assim como o resultado final, de todo um trabalho. Sendo assim, esse se constitui em um dos maiores desafios a ser enfrentado na utilização dessa metodologia.

Entretanto, para o bom desenvolvimento da observação, é necessária a definição de algumas etapas para a realização dos trabalhos. Nesse sentido, Vianna (2003) propõe as seguintes fases:

- definir os objetivos do estudo;
- decidir sobre o grupo de sujeitos a observar;
- legitimar sua presença junto ao grupo a observar;
- obter a confiança dos sujeitos a observar;
- observar e registrar notas de campo durante semanas (ou um período mais longo, conforme a natureza do estudo);
- gerenciar possíveis crises que possam ocorrer entre os sujeitos e o observador;
- saber retirar-se do campo de observação;
- analisar os dados;
- elaborar um relatório sobre os elementos obtidos.

Entre as características de cada uma dessas fases, destacamos algumas que consideramos mais pertinentes, a começar pelos procedimentos referentes às anotações em campo. “Tudo deve ser registrado, mesmo que sejam idéias sobre possíveis futuras observações” (VIANNA, 2003, p. 32). Desse modo, nesse mesmo sentido, podem-se incluir os detalhes que normalmente passam despercebidos e retornam à lembrança posteriormente. Ao retornar à lembrança, essas informações devem ser imediatamente anotadas, mesmo que pareçam não fazer sentido naquele dado momento.

É possível perceber que esses procedimentos demandam disponibilidade de tempo, tanto para anotações quanto na observação em si. Sendo assim, o fator tempo acaba por influenciar observador e observados na medida em que, ao ficarem em contato por um período de tempo prolongado, acabam por se envolver emocionalmente. Esse aspecto é perfeitamente natural em se tratando de observação participante, mas, da mesma forma que o pesquisador não pode permitir que suas concepções pré-concebidas influenciem no seu trabalho, deverá ele também vigiar em relação ao envolvimento emocional para que não haja um comprometimento da qualidade da pesquisa e da validade científica. Ainda assim, o observador deve mencionar em suas análises esse fato.

Naturalmente, podem ocorrer problemas que fogem à alçada do pesquisador no momento em que ele decide adotar a observação enquanto método de pesquisa, como é o caso das restrições burocráticas. Ou seja, situações em que o pesquisador é impedido de desenvolver suas atividades por conta de determinações legais e administrativas, até mesmo em relação à divulgação dos dados. Portanto, o pesquisador deve estar atento a esses aspectos e respaldado legalmente para legitimar suas ações e responder a indagações que possam ocorrer. Neste mesmo sentido, cabe o cuidado ético em relação aos dados e informações obtidos.

De qualquer forma, apesar de esses aspectos apresentarem muitas regras e restrições, adotamos o procedimento da observação participante por acreditarmos que, quando se trata de produzir conhecimento sobre a realidade escolar, é muito importante considerar, sobretudo, um *locus* onde muitas coisas acontecem: a sala de aula. É neste espaço privilegiado, embora complexo, que as ações se dão de forma mais evidente, e é necessário entendê-las. Portanto, é lá, na base do processo educacional formal, que a observação pode lançar luz sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois tem a vantagem de observar os comportamentos, atitudes, opiniões e sentimentos dos sujeitos.

Assim nos propusemos a acompanhar as atividades desenvolvidas em uma sala de aula de uma turma de geografia o maior tempo possível. Inicialmente, prevíamos um ano letivo. Entretanto, a indisponibilidade de tempo dificultou essa empreitada, uma vez que conciliamos ao longo desses últimos anos nossas atividades profissionais à de pesquisador. Por outro lado, era ainda preciso negociar com o professor e a escola onde a observação iria acontecer e considerar também as suas disponibilidades. Sendo assim, esta era mais uma situação que teríamos de

mediar junto ao professor, de modo que a observação, com a respectiva produção e coleta de dados, se tornasse possível.

Após o primeiro contato com o professor, via telefone, fizemos outros, com o objetivo de agendar uma reunião já na escola, mas aí encontramos algumas dificuldades, pois o professor não dispunha de muito tempo e seus compromissos invariavelmente dependiam dos eventos que aconteciam na escola, de modo que as primeiras reuniões foram canceladas. Assim, nossa primeira reunião aconteceu no início do mês de agosto de 2005, após o retorno das férias escolares e a organização dos horários das aulas e do calendário escolar para o segundo semestre.

Combinamos que conversaríamos no horário do intervalo, uma vez que já estávamos preocupados com os imprevistos que poderiam acontecer, já que estávamos atrasados em relação ao cronograma que havíamos estabelecido, mas precisávamos do primeiro contato direto com os sujeitos da pesquisa.

A conversa foi produtiva, apesar do curto espaço de intervalo, pois definimos a turma que iríamos observar e assim ficamos cientes dos dias da semana e horários em que aconteciam as aulas. Das turmas indicadas pelo professor, a que oferecia as melhores condições em termos de horário foi uma 6ª série. As observações aconteceriam às terças-feiras no período da tarde.

Não havíamos definido uma série específica, uma vez que o único critério de escolha é que esta série fosse do ensino fundamental da segunda fase (entre 5ª e 8ª séries). A escolha por estudar o EF, segunda fase, advém do fato de acreditarmos que seja esta a fase de ensino que merece ampla concentração de esforços, tanto da pesquisa quanto de outras iniciativas, por se constituir no nível de ensino mais popular depois do ensino básico. A primeira fase do ensino fundamental (EF1), conhecida como primário, atende a crianças matriculadas da 1ª à 4ª séries, dependendo do regime adotado, uma vez que agora temos no país o ensino fundamental com nove anos. Entretanto, apesar de este nível de ensino ser ainda mais popular que o EF2 e apresentar um número maior de alunos matriculados, o corpo docente é “polivalente”. Ou seja, os professores deste nível de ensino ministram aulas de todos os componentes curriculares, da matemática à história, passando pela geografia. Além disso, a maior parte desses professores – no caso, a grande maioria professoras – é formada em pedagogia. Portanto, não são

professores de uma disciplina específica. Isso justifica não escolhermos trabalhar com tal nível de ensino.

Diante dos aspectos levantados e as dificuldades enfrentadas, somado ao fato de que a turma dispunha de 18 aulas de geografia por bimestre, pudemos observar apenas oito aulas. Ou seja, aproximadamente um bimestre inteiro se considerarmos o fato de que observávamos uma aula por semana. Contudo, nossas idas ao colégio foram constantes ao longo daquele semestre. Além desse aspecto, os dados levantados por meio dos aportes metodológicos utilizados nesta investigação fornecem os subsídios necessários para as reflexões.

A observação foi determinante para a compreensão do fazer geográfico na sala de aula, pois permitiu decodificar as representações de geografia construídas pelos alunos.

3.2.2 O que se viu, ouviu, sentiu e se viveu

Neste momento, quando ocorre nossa imersão no espaço intra-escolar, peço licença ao leitor para dissertar em primeira pessoa do singular, pois se trata de momentos onde farei uso de observações que perpassam pela experiência do que vi, ouvi, senti, vivi e pensei durante o período de observação. Ademais, desta forma, creio que o relato ficará mais rico e menos impessoal.

Conforme relatado anteriormente, havia agendado a primeira reunião com o professor para o horário do recreio. Entretanto, ao chegar à escola, fui conduzido por um funcionário até o professor André.

Fui recebido pelo professor que estava atendendo a uma turma da 5ª série, desenvolvendo atividades em algumas mesas ao ar livre, ou seja, fora da sala de aula. A atividade consistia na produção de um texto, cujo tema eram as transformações do homem na natureza. Alguns alunos estavam sentados às mesas e outros espalhados pelos espaços próximos. À medida que os alunos concluíam a atividade, traziam-na para o professor observar e avaliar. O tempo ensolarado e com temperatura agradável favoreceu a atividade, causando uma boa impressão.

Nesse contexto, fomos conversando, ainda durante a aula da 5ª série, por vezes tendo nossa conversa entrecortada pelas solicitações dos alunos. Porém, antes do término da aula, o professor recolheu os alunos à sua sala. Ao retornar,

como era o horário do recreio, acreditei que poderíamos ter nossa conversa com um pouco mais de tranquilidade, mas, antes disso, o professor “disputou” algumas partidas de tênis de mesa com alguns alunos que estavam no pátio. Somente depois de uma meia dúzia de partidas seguimos para a sala dos professores, onde estavam todos reunidos. Fui apresentado a alguns deles e também à diretora, que estava preocupada com a organização dos jogos escolares que aconteceria na escola no mês seguinte.

Após o término do intervalo do recreio, pudemos então conversar, pois o professor tinha o tempo livre naquele momento. Expliquei que objetivava desenvolver uma pesquisa para buscar compreender que representações tinham os alunos sobre geografia, a partir das aulas de geografia. Ou seja, a partir da complexa teia de relações que se estabelecem no contexto de uma sala de aula, quais os aspectos que forjariam as representações sobre a geografia por parte dos alunos.

Apresentado o problema, deixei claro para o professor que a investigação que pretendia desenvolver objetivava não diagnosticar os problemas existentes dentro ou fora da sala de aula, mas detectar aspectos positivos no processo de ensino e aprendizagem de geografia e que nos levassem à reflexão. Isto posto, procurei esclarecer os procedimentos que pretendia desenvolver, observação participante e elaboração de mapas mentais. Assim, ficou definido que eu observaria e, portanto, produziria e coletaria os dados em uma turma da 6ª série que, segundo o professor, tratava-se de uma boa turma.

Conforme já mencionado, após o primeiro contato, muitos problemas aconteceram, dificultando meu retorno à escola e a observação das aulas de geografia.

A primeira observação aconteceu no final do terceiro bimestre. O primeiro aspecto a ser considerado é que as aulas de geografia acontecem em sala ambiente, ou seja, uma sala especificamente para a geografia. Nesse caso não é o professor que vai até os alunos e, sim, os alunos que mudam de sala e vão até o professor, que os espera.

Naturalmente que esta troca de sala é acompanhada de muita agitação por parte dos alunos, o que considero perfeitamente normal; por outro lado, o deslocamento mobiliza os alunos, de modo que eles saem da rotina.

Por se tratar de uma sala ambiente, entrei primeiro e fiquei observando os alunos entrarem – um a um, perfazendo um total de 34 alunos naquele dia. Fiquei novamente surpreso, pela educação e organização, embora o professor houvesse preparado a turma para me receber, e quando me dirigi a eles, todos ficaram em pé.

Passadas as apresentações, escolhi uma carteira no final de uma fila no centro da sala, assim foi possível observar a todos.

Alguns alunos que estavam mais próximos iniciaram um diálogo sobre qual matéria era mais chata, naturalmente que nenhum deles se referiu à geografia.

Neste momento, enquanto todos copiavam a matéria que estava no quadro, cujo assunto abordado era a Região Nordeste, o professor fazia a chamada pelo nome dos alunos. Alguns alunos questionam por que ele não fazia a chamada utilizando-se dos números, uma vez que seria mais rápido. O professor então responde: *“é que é o seguinte, galera: aqui é uma escola, não um quartel, onde todos têm um número e não um nome. Vocês não curtem que eu chame vocês pelo nome?”* Todos concordaram que chamar pelo nome é “mais legal”. Posteriormente ao término da chamada, o professor passa nas carteiras conferindo quem fez a lição de casa.

Após todos terminarem a cópia do que havia no quadro negro, que continha alguns dados gerais sobre a Região Nordeste, o professor começa a explicação sobre os limites regionais. Para tanto, ele se utiliza de uma aula expositiva/dialogada, ilustrando a explicação com elementos do cotidiano dos alunos, no caso o futebol.

O exemplo dado partia do seguinte questionamento por parte do professor: *“Por que o Paraná Clube, um time da capital do estado, teve menos torcida no estádio quando mandou alguns jogos contra, por exemplo, o São Paulo e o Palmeiras, em Maringá, que fica no norte do estado do Paraná?”*. Além das piadinhas sobre o time em questão, quase inevitáveis neste momento, os alunos não tiveram dificuldade para responder que isso aconteceu porque naquela região os torcedores gostam de outros times, sobretudo os paulistas. Este foi o mote para a explicação do professor sobre limites regionais e regionalização.

Durante a aula, os alunos se soltaram mais e pareciam ter esquecido que havia um “elemento estranho” na sala de aula; entretanto, de um modo geral, foi possível sentir que a minha presença havia alterado o cotidiano da sala de aula.

Durante as demais aulas observadas, percebi que os alunos não mais se importavam com a minha presença, mas a tônica da sala de aula não mudava muito, apenas havia ficado um pouco mais barulhenta. Entretanto, a participação dos alunos era sempre bastante significativa.

Em uma dessas aulas, ao utilizar uma ilustração feita por ele no quadro-de-giz, o professor explicava a dinâmica do clima na Região Nordeste e a influência do Planalto da Borborema na configuração do semi-árido nordestino. Novamente, houve grande participação e também o seguinte diálogo:

Um aluno pergunta:

— *Se o planalto não deixa passar o ar úmido, por que o Governo não explode o Planalto da Borborema?*

O professor não responde, mas pede que os outros colegas respondam ao aluno dizendo à turma:

— *E aí, galera, o que vocês acham da idéia do Fábio?*⁵¹

Um colega responde:

— *Acho que ia que ter gastar muita bomba e ficaria muito caro...*

Em seguida, outro aluno afirma:

— *Se explodisse o Planalto da Borborema, a Zona da Mata ficaria seca porque a massa de ar úmida passaria direto...*

Neste momento, o professor intervém, explicando a “polêmica da explosão”:

— *O planalto da Borborema é uma área muito grande para que o governo pudesse explodir. Nem mesmo o exército dos Estados Unidos conseguiria fazer isto. Além disso, existem pessoas que vivem nessa área. Ela não é desabitada! Então, como é, vai explodir?...*

Em seguida, o professor adverte os alunos falando que a seca no Nordeste envolve outros elementos, como a questão social, fazendo um relato sobre uma viagem que havia feito ao Nordeste e as coisas que lá presenciou, como a indústria da seca, o coronelismo, a caatinga. Praticamente toda a sala estava envolvida na discussão e participava atentamente.

A aula transcorre..., até que o tema transposição do rio São Francisco vem à tona, mencionado por uma aluna.

Sobre esse assunto ela falou:

⁵¹ Nome fictício, uma vez que não sabíamos o nome do aluno.

— *Ouvi dizer que estão fazendo isso porque cansaram de mandar dinheiro para lá, agora querem mandar água.*

Outro colega adverte:

— *Tem que mandar a água e outras coisas, além de “ver pra quem tá indo a água, senão os coronéis vão pegar tudo pra eles, não é, professor?!”*

O professor concorda com o aluno, e em seguida a aula termina. Mesmo assim, observei que a turma ainda se mostrava interessada em continuar falando sobre o assunto. Confesso que durante os diálogos também tive vontade de participar, mas achei que não seria conveniente, pois poderia intervir no desenvolvimento da aula.

Esses dois exemplos demonstram a dinâmica de como transcorriam as aulas. Durante o período da observação, a metodologia empregada pelo professor foi a aula expositiva/dialogada. As principais idéias do assunto em pauta estavam anotadas no quadro-de-giz. Em uma das aulas, o professor utilizou um mapa do Brasil e pouco se utilizou do livro didático. O livro era utilizado para a resolução de exercícios em casa.

Durante o período da observação, houve a realização de uma prova, mas os alunos estavam tranquilos e realizaram a prova sem muitos problemas. Além da prova formal, o professor avalia trabalhos e atividades diversas, como a lição de casa, que não era uma regra para todas as aulas. Um dado importante a ser ressaltado é que nesta época do ano, 4º bimestre, muitos alunos já estavam aprovados por nota. No entanto, percebi que este não era um fator desencadeador de problemas na sala de aula, sobretudo relacionado ao mau comportamento.

Portanto, esta imersão no universo da sala de aula enquanto pesquisador, tendo em vista a observação participante, possibilitou algumas observações que nos remetem a importantes reflexões.

3.2.3 O que se pensou

Após as observações realizadas na escola e na sala de aula de geografia, muitas dúvidas e reflexões surgiram.

Primeiramente, é importante refletir sobre os encaminhamentos metodológicos utilizados pelo professor no desenvolvimento das aulas de geografia.

Seriam as formas de se trabalhar o conteúdo geográfico e os meios utilizados determinantes no processo de ensino/aprendizagem de geografia? Aula expositiva é sinônimo de geografia tradicional? O que move a dinâmica de uma boa aula são os “conteúdos revolucionários”, determinantes para um bom ensino de geografia? Existem encaminhamentos metodológicos revolucionários? Para uma “boa aula” de geografia, o professor deve trabalhar na sala de aula os assuntos que estão na mídia?

Na segunda observação, destacamos a forma como os alunos se relacionam com o professor, para refletirmos: Onde começa e termina a autoridade do professor? Até que ponto o envolvimento com os alunos pode redundar em melhoria no processo de ensino-aprendizagem? Até onde é possível se envolver com os alunos? O professor pode ser amigo de seus alunos?

Buscamos ainda refletir sobre a forma como os alunos se relacionam com os temas geográficos trabalhados e entre si mesmos, apontando alguns aspectos: Os alunos aprendem o conhecimento geográfico de forma passiva? O conhecimento geográfico não diz respeito à realidade do aluno? Muitos conhecimentos (conteúdos) geográficos são estanques e de difícil compreensão para os alunos? Existem realmente conteúdos revolucionários? Os alunos não se interessam pelos temas da geografia?

E quanto ao papel da escola neste processo. Cabe à escola tão-somente organizar a vida burocrática de alunos e professores, não deixando faltar merenda escolar ou material de expediente, além organizar o horário das aulas, assim como manter a limpeza e infra-estrutura do estabelecimento? Qual o papel da escola diante dos aspectos que envolvem a comunidade? A comunidade deve se envolver com as coisas da escola? Quem é (ou são) a escola?

Por fim, esses questionamentos também refletem nossas angústias enquanto professores, mas, sobretudo, o desejo de encontrar algumas respostas. De qualquer modo, ficou clara a importância desta imersão no contexto intra-escolar, embora esteja nítido também que o ato de imergir vem sempre acompanhado de um posterior encharcamento, neste caso, de dúvidas e reflexões.

3.3 MAPAS MENTAIS: REPRESENTAÇÕES DO VIVIDO

Tendo como suporte a geografia das representações, o trabalho com os mapas mentais pode ser amplamente utilizado em pesquisas nas áreas didático-pedagógicas, pois considera o aluno enquanto um agente de representações. Sendo assim, “os mapas mentais podem ser elaborados com objetivos variados, com o intuito de desvendar trajetos, lugares, conceitos e idéias” (KOZEL, 2005, p. 145).

Com base nisso, optamos por esta perspectiva teórico-metodológica pelas possibilidades que apresenta para o desenvolvimento desta investigação, uma vez que a problemática está centrada nas representações de geografia construídas por um grupo de alunos, entendendo que suas vivências e experiências acerca do conceito de geografia poderiam ser representadas de maneira significativa nos mapas mentais. Desse modo, este procedimento pode ser entendido como um dos elementos centrais do ponto de vista metodológico no desenvolvimento da pesquisa.

3.3.1 Cartas na mesa: como se fez

O desenvolvimento da metodologia ocorreu durante o período da observação participante. O professor André nos deixou à vontade para trabalhar com os alunos, ausentando-se da sala. Assim, procedemos da seguinte maneira:

A – Da explicação sobre a importância e seriedade da atividade a ser desenvolvida:

Inicialmente, explicamos que aquela atividade, assim como nossa presença nas aulas de geografia, fazia parte de um cronograma de atividades de um projeto de pesquisa acadêmica. Comunicamos que todos estavam fazendo parte do trabalho e que a colaboração deles era muito importante, de modo que não estávamos ali apenas para ficar “só espionando”. Explicamos que considerávamos muito importante a participação deles em todo o processo, do mesmo modo que seria importante a seriedade na produção das imagens. Deixamos claro que eles não estavam sendo avaliados; portanto, não havia o certo ou o errado na atividade, não valia nota, mas devia ser feita individualmente. Todos concordaram em colaborar e, ao final, foram recolhidos 27 mapas mentais realizados por eles.

B – Em que consistia a atividade

Solicitamos aos alunos que expressassem por meio de um desenho em uma folha de papel no formato A4, Anexo 03 – Instrumento de pesquisa 02: folha para a confecção do mapa mental, o que era a geografia para eles tendo em vista o aprendizado experimentado naquele ano. Para a realização da proposta, fornecemos alguns materiais para a confecção do mapa mental, entre os quais: folha de papel, lápis de cor, canetinhas hidrocor, lápis preto, etc. Permitimos também que eles utilizassem outro tipo de material que tivesse disponível, inclusive caneta esferográfica. Estipulamos todo o tempo da aula para a confecção dos desenhos, totalizando cerca de 35 minutos o tempo total disponível.

C – O desenvolvimento da proposta

Durante a realização dos desenhos, ficamos monitorando para que a atividade fosse desenvolvida individualmente e para que eles não consultassem nenhum tipo de material, de modo a evitar a cópia, sobretudo do livro didático. No entanto, permitimos que fossem colocados outros livros ou caderno para apoiar a folha, a fim de facilitar o trabalho.

Alguns ficaram reticentes, de modo que percebemos suas dificuldades para se expressarem, tanto por não saberem o que “colocar” no papel quanto por se tratar de uma atividade diferente. Esses alunos insistiam em perguntar o que era para ser feito, esperando que indicássemos o que era para ser desenhado. Desses, alguns procuravam olhar o que os colegas estavam desenhando, outros pareciam distantes, mas, aos poucos, foram se inspirando e, ao final, todos entregaram o seu mapa.

A maioria dos alunos não apresentou dificuldade, desempenharam a “tarefa” com desenvoltura e satisfação, concluindo antes do término do tempo disponível. Alguns pediram uma nova folha de papel para refazer o desenho, pois acreditavam que haviam “errado”, outros porque queriam deixar o desenho mais bonito.

3.3.2 Leitura e interpretação dos mapas mentais

Para a análise proposta, utilizamo-nos da metodologia Kozel e acrescentamos alguns itens de análise que julgamos necessários devido às especificações surgidas nas representações.

Segundo a metodologia Kozel, o conteúdo dos mapas mentais é analisado de acordo com os seguintes quesitos:

- 1 - Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem;
- 2 - Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem;
- 3 - Interpretação quanto à especificidade dos ícones:
 - Representação dos elementos da paisagem natural
 - Representação dos elementos da paisagem construída
 - Representação dos elementos móveis
 - Representação dos elementos humanos
- 4 - Apresentação de outros aspectos ou particularidades

De acordo com a metodologia acima exposta, a análise dos mapas mentais foi a seguinte:

- 1 - Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem;

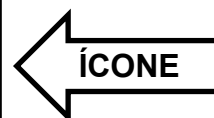
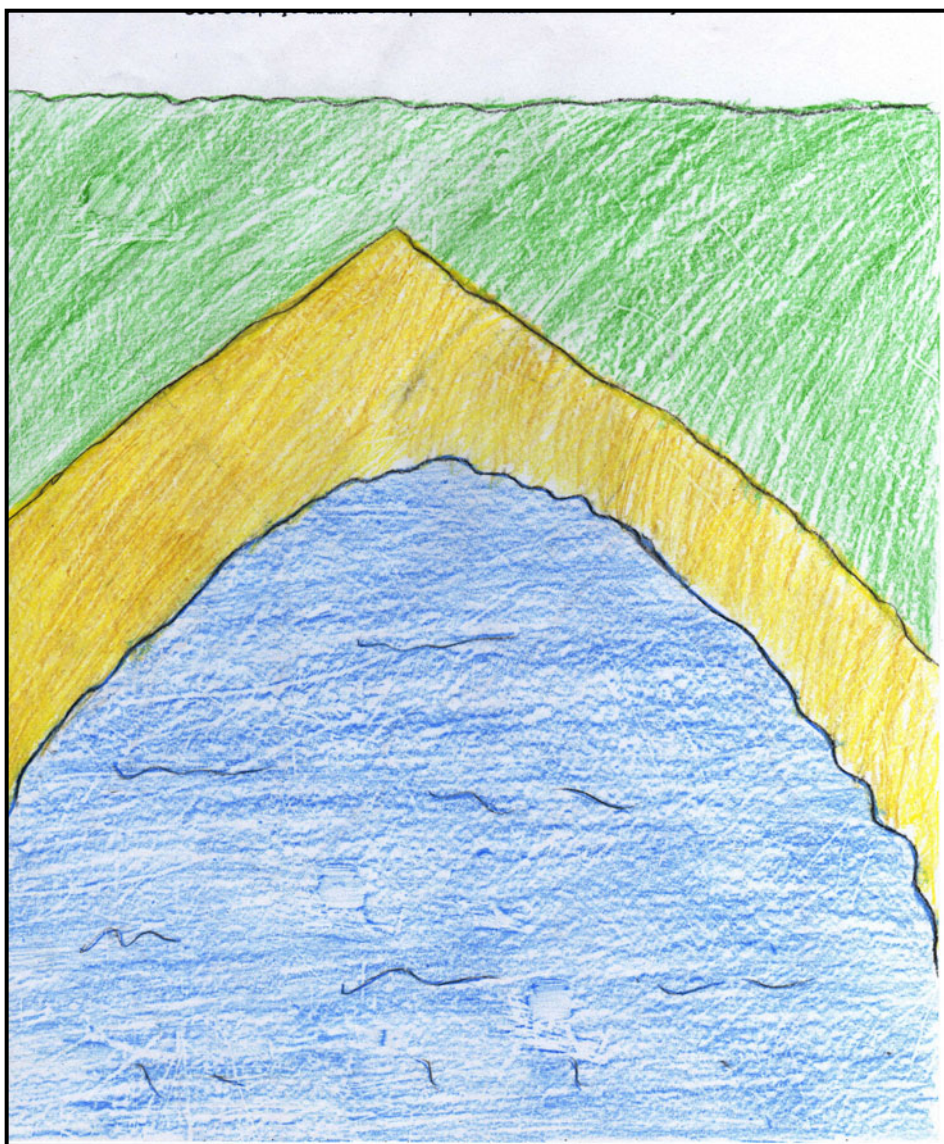
Segundo assinala Kozel (2001), o primeiro aspecto a ser detectado quando se faz a leitura dos mapas é a diversidade de formas representativas. Isso não significa que haverá a incidência de um único elemento em um mapa mental, uma vez que podem aparecer elementos associados.

Os elementos selecionados pela autora são os seguintes:

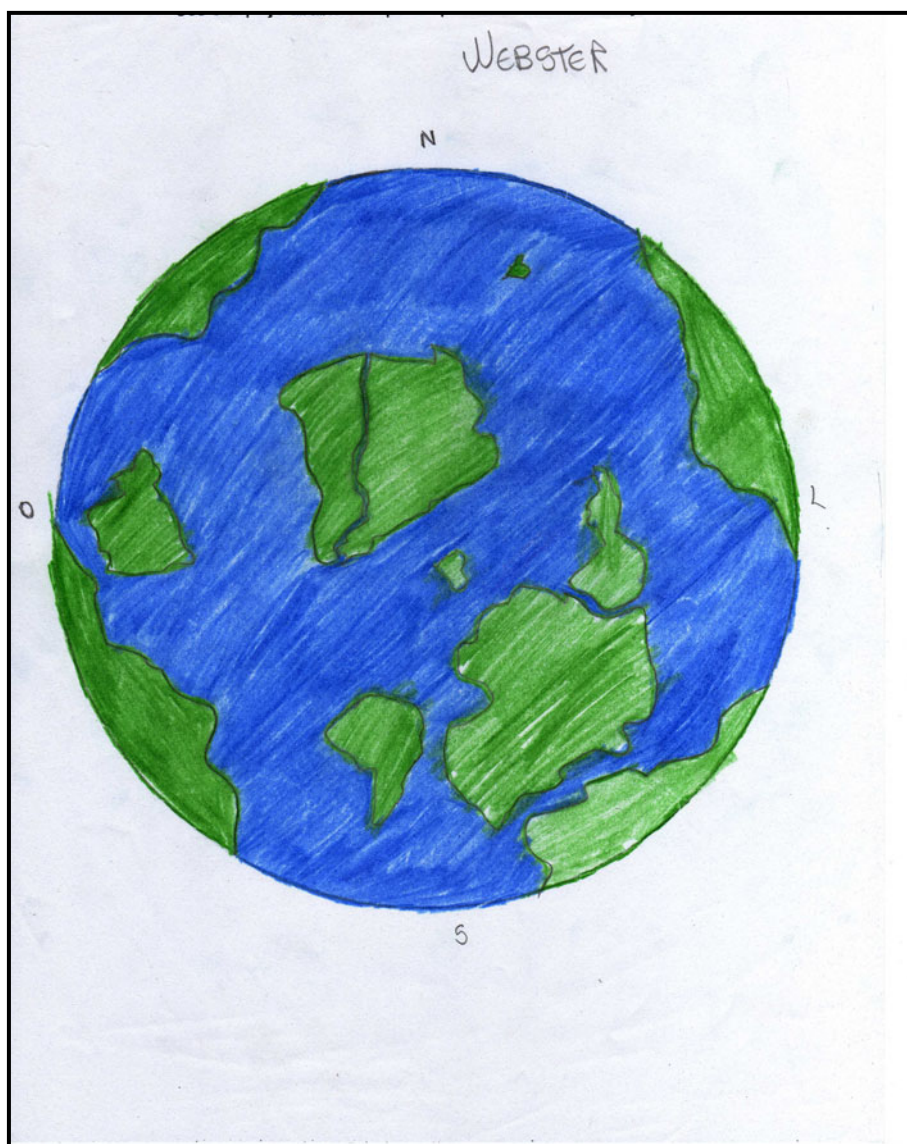
- ícones → formas de representação gráficas através de desenhos;
- letras → palavras complementando as representações gráficas;
- mapas → forma de representação cartográfica que evidencia a espacialização do fenômeno representado;

Aparecendo ainda outras combinações dos elementos, como mapa e letras e ícones e letras, significava que os alunos sentiram necessidade de deixar mais explícita a mensagem pretendida, necessitando dos códigos da linguagem padrão.

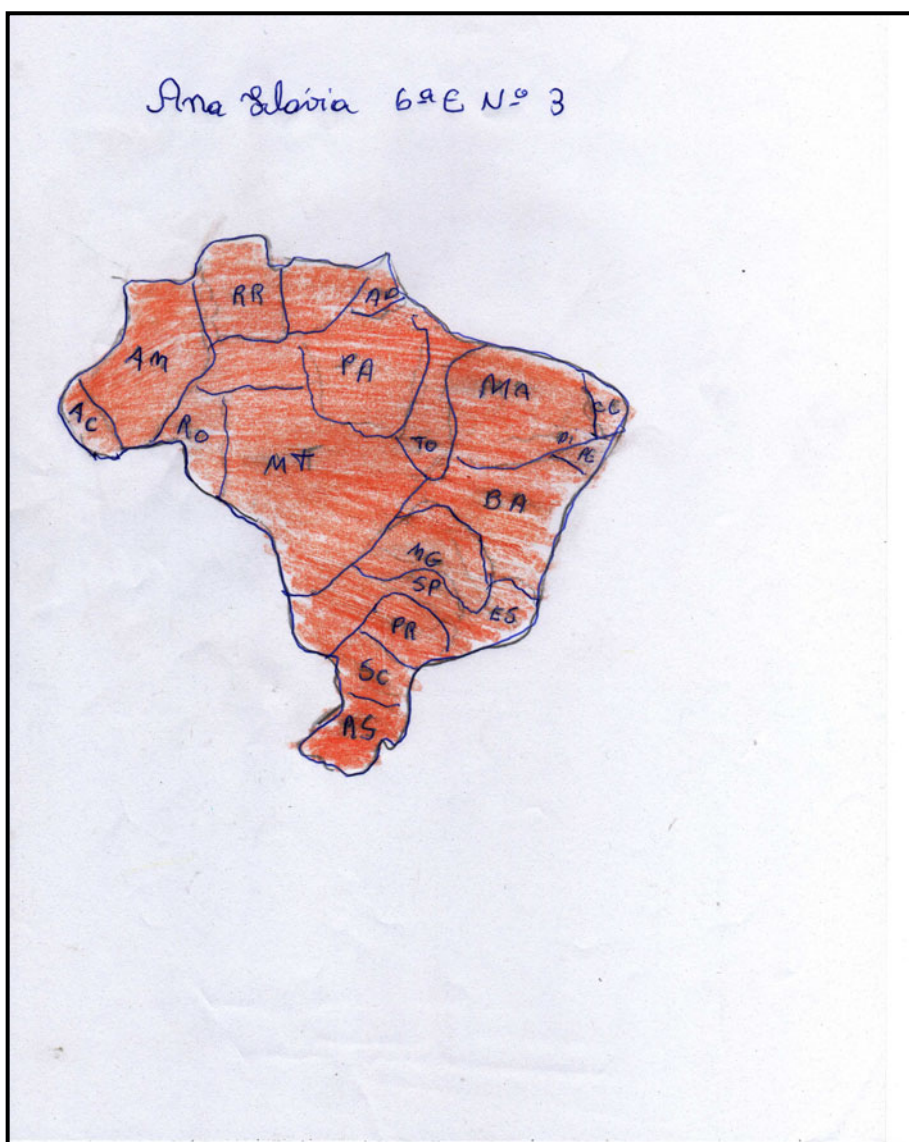
Podemos observar esses elementos nos mapas mentais a seguir:



Podemos observar que, na construção deste mapa mental, se denota a representação da bandeira do Brasil. O verde, simbolizando a vegetação litorânea, o amarelo, as areias de uma praia, e o azul, o mar. Constata-se, portanto, a evidência de uma construção simbólica que representa o Brasil como país tropical.



Neste mapa mental, podemos observar que predomina o globo enquanto ícone. Observa-se que as partes verdes seriam os grandes continentes e o azul está representando os oceanos. Nos quatro lados, superior, inferior, direito e esquerdo, o aluno colocou as letras que representam os quatro pontos cardeais. O globo, portanto, é o grande ícone que representa a geografia.



Podemos observar que se trata da representação espacial do território brasileiro e dos limites estaduais, por meio de um mapa. Observa-se também que as letras representam as siglas das unidades da federação brasileira.

MAPA E
ÍCONES



A imagem evidencia a representação espacial do território brasileiro por meio de um mapa, assim como destaca por meio de ícones o patriotismo e a nação (a bandeira do Brasil no centro do mapa). Destaca ainda a distribuição do povo brasileiro e as diferentes culturas, conforme aparece a figura do gaúcho na parte inferior da representação, onde seria o Rio Grande do Sul e a do indígena, na parte superior, onde estaria a Amazônia.



ÍCONES,
MAPAS E
LETRAS

Neste mapa mental, podemos observar a presença de ícones (a bandeira do Brasil, localizando o território, e também o planisfério, representando os continentes do mundo). No entanto, o destaque das letras em tamanho grande, formando a palavra Brasil, evidencia a representação do país em relação à sua posição no planisfério.

2 – Interpretação quanto à distribuição da imagem.

As representações também diferem quanto à disposição da imagem. Para interpretar os mapas mentais, utilizando-se deste critério, de acordo com a metodologia desenvolvida por Kozel (2001), selecionamos os seguintes aspectos:

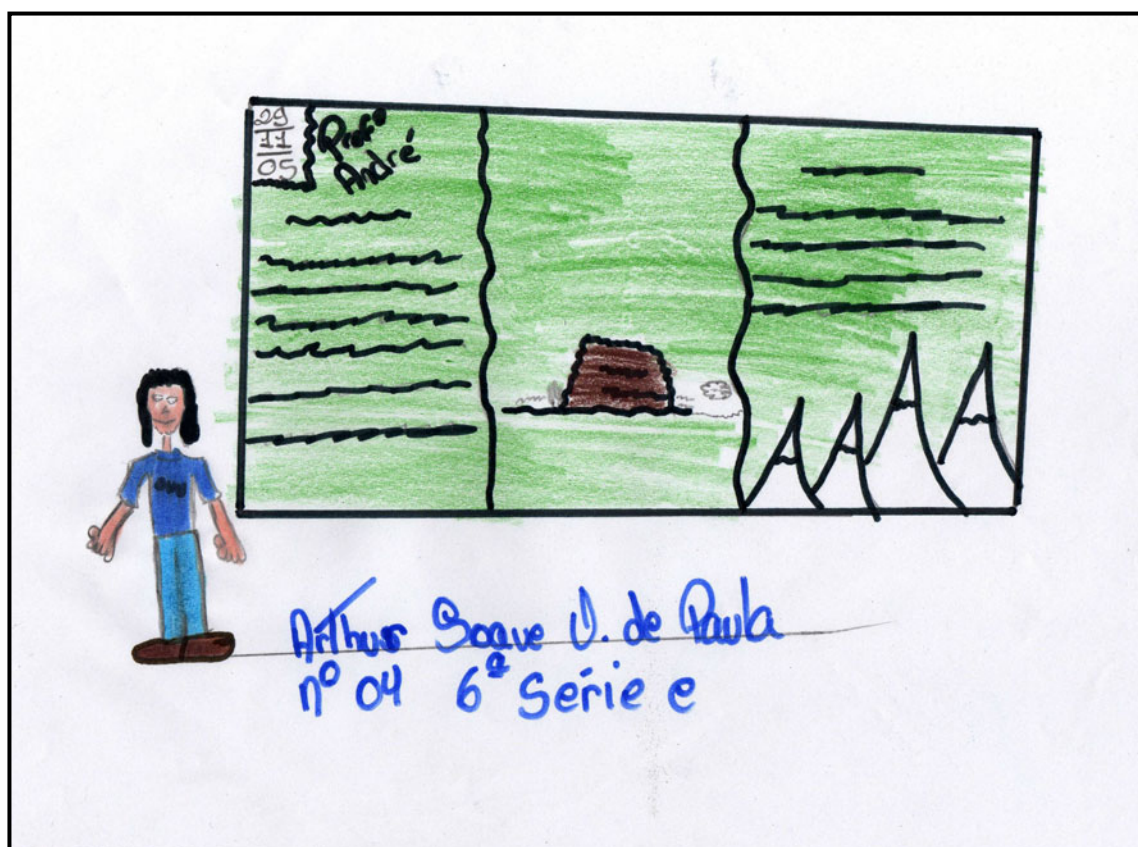
- Representação da imagem em perspectiva.
- Representação da imagem em forma horizontal.
- Representação da imagem em forma circular.
- Representação da imagem de maneira dispersa.
- Representação de imagens isoladas.

Nas representações analisadas, apareceram os seguintes elementos:



A representação da imagem em perspectiva nos mostra uma praça. No plano central, aparece uma calçada com pavimentação irregular que se estende até o fundo na porta de uma igreja; à esquerda, estão dispostas casas, representando residências e, à direita, árvores, representando a arborização da praça. Ao fundo, em último plano sobre o desenho, destaca-se a palavra Brasil, evidenciando que a representação caracteriza aspectos urbanos do país.

IMAGEM NA
HORIZONTAL



A disposição da imagem se apresenta na perspectiva do plano horizontal do aluno em relação ao quadro-de-giz. A representação ilustra um momento de aula e a forma como conteúdo está disposto no quadro. No centro, a representação da ilustração do Planalto da Borborema feita pelo professor; à esquerda do quadro, encontra-se o professor.

IMAGEM
CIRCULAR



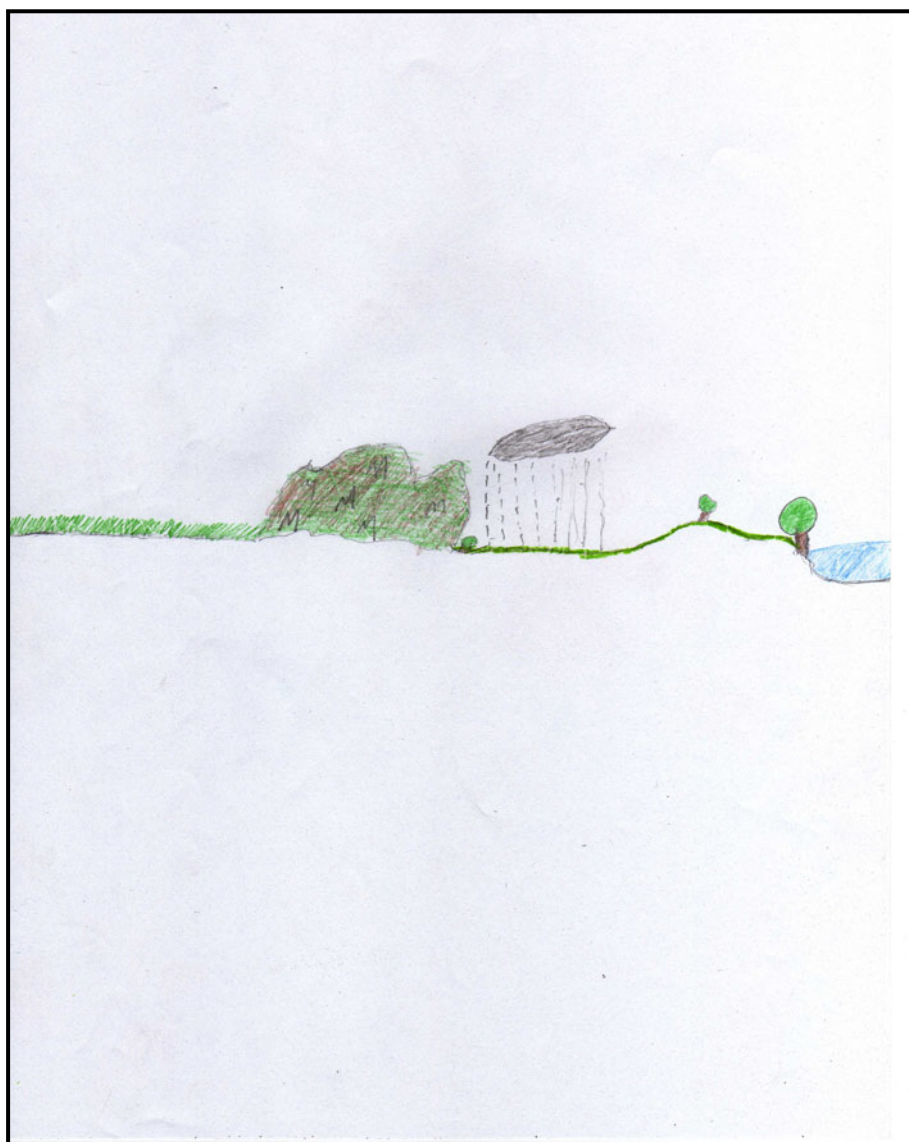
A representação da imagem circular nos mostra um globo dividido em duas partes. Uma representando as terras emersas, onde se destacam a presença do solo e a vegetação. A outra parte representa a água. Trata-se, portanto, da representação do globo formado por terra e água.



DISTRIBUIÇÃO
DA IMAGEM
DISPERSA

A distribuição das imagens na representação, embora dispersas, é complementar. Observa-se a presença de duas árvores representando tipos de vegetação diferentes. A outra imagem representa um mapa do contorno do território brasileiro com a palavra Brasil. O conjunto das imagens representa o país e a sua diversidade de biomas.

DISTRIBUIÇÃO
DA IMAGEM
ISOLADA



Observa-se que a imagem representa um perfil do relevo do Nordeste brasileiro e a posição do Planalto da Borborema, através da presença da precipitação de uma nuvem à direita do planalto. Nota-se também que a vegetação próxima ao oceano apresenta árvores com caule; no entanto, a imagem à esquerda da Borborema apresenta uma vegetação diferente, tendendo para ser rasteira.

3 – Interpretação quanto à especificação dos ícones

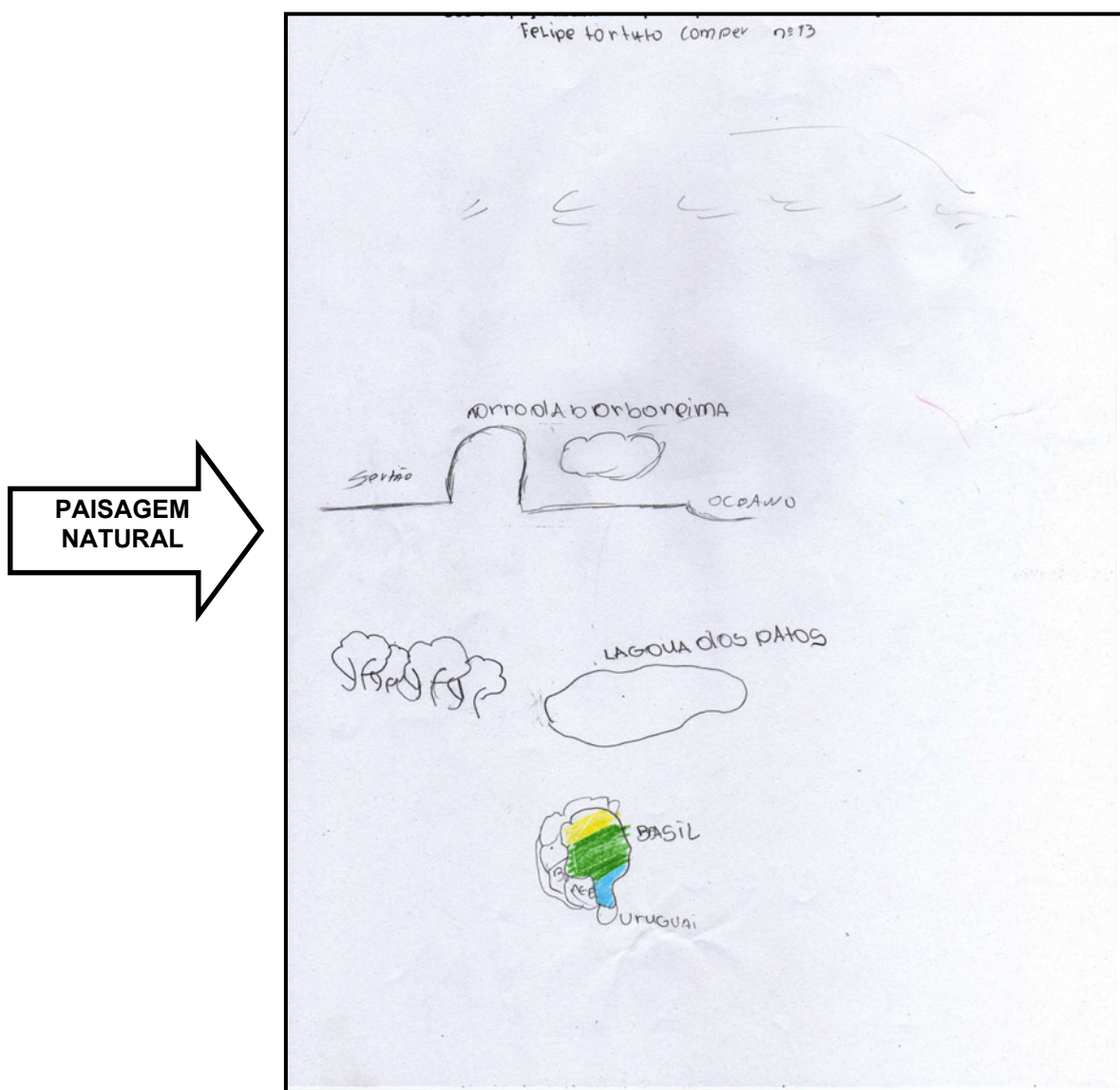
Neste momento, faremos uma análise mais detalhada, procurando observar os aspectos mais complexos, tendo por objetivo desvendar os ícones que compõem as imagens e que denotam a representação do que é a geografia para os alunos. Nota-se que se trata de um universo permeado pelo simbólico em que perpassam vários elementos para a composição das imagens. Sob orientação da metodologia desenvolvida por Kozel (2001), selecionamos os seguintes grupos de classificação:

- Representando elementos da paisagem natural.
- Representando elementos da paisagem construída.
- Representação de elementos humanos.
- Representação de elementos móveis.

A representação dos elementos móveis não aparece nos mapas mentais em questão.

Como elementos da paisagem natural, apareceram os ícones inerentes aos elementos naturais existentes no ambiente, como montanhas, planaltos, árvores, sol, nuvem, animais, oceano, lagoa, enquanto que, em relação às paisagens construídas, se destacam os ícones relacionados ao tecido urbano construído pelas pessoas, evidenciando-se nas representações casas, igreja, escola, mercearia e mercado. Em relação à representação do elemento humano, aparecem nos mapas mentais representando diferentes personagens, entre eles: professor, negro, branco, índio, gaúcho, *rapper*, associados a temas sociais como o racismo ou abordando a distribuição das etnias no Brasil.

A maior incidência ocorreu em relação aos elementos da paisagem natural, destacando-se os oceanos, seguidos pela vegetação, sobretudo as árvores, e os planaltos. Nos elementos icônicos encontrados nas paisagens construídas, verificamos a predominância de casas, igrejas e estabelecimentos comerciais.



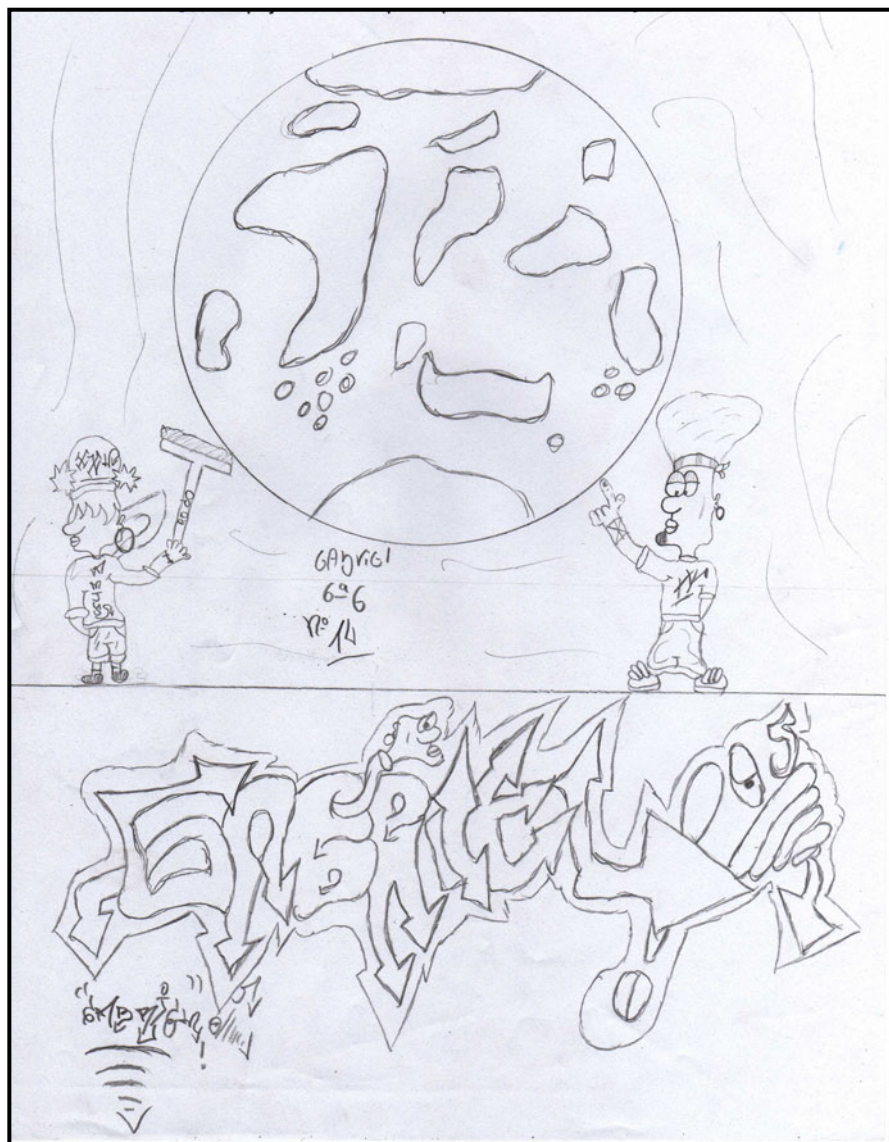
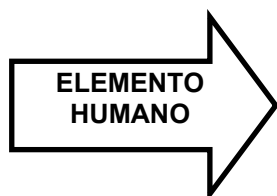
PAISAGEM
NATURAL

Nota-se a presença de uma lagoa, árvores, nuvem, oceano, planalto e sertão. Representa alguns elementos e características da geografia física brasileira, além da representação do mapa do Brasil no contexto da América do Sul, com destaque para o Uruguai.



PAISAGEM
CONSTRUÍDA

Observa-se, nesta imagem, a paisagem construída, evidenciada pela presença de casas, mercado e uma igreja, situados em uma encosta de morro. Além da paisagem construída, destaca-se a representação da imagem do globo terrestre, inclusive um globo com uma antena parabólica, mas com a imagem um pouco opaca, possivelmente por ter havido uma tentativa de apagá-la.



A incidência do elemento humano é pequena, mas onde aparece existe a conotação de espacialização do fenômeno geográfico, como, por exemplo, as etnias no Brasil. Em outros momentos, como neste caso, procuram demonstrar um comportamento sociocultural. Nesta representação, o elemento humano aparece ligado ao movimento *hip hop*, com um rodo na mão, que alude à música da banda carioca O Rappa, que se chama "O rodo". A evidência se comprova com o grafite da assinatura, na parte inferior da imagem, feita pelo Gabriel.

4 – Apresentação de outros aspectos ou particularidades

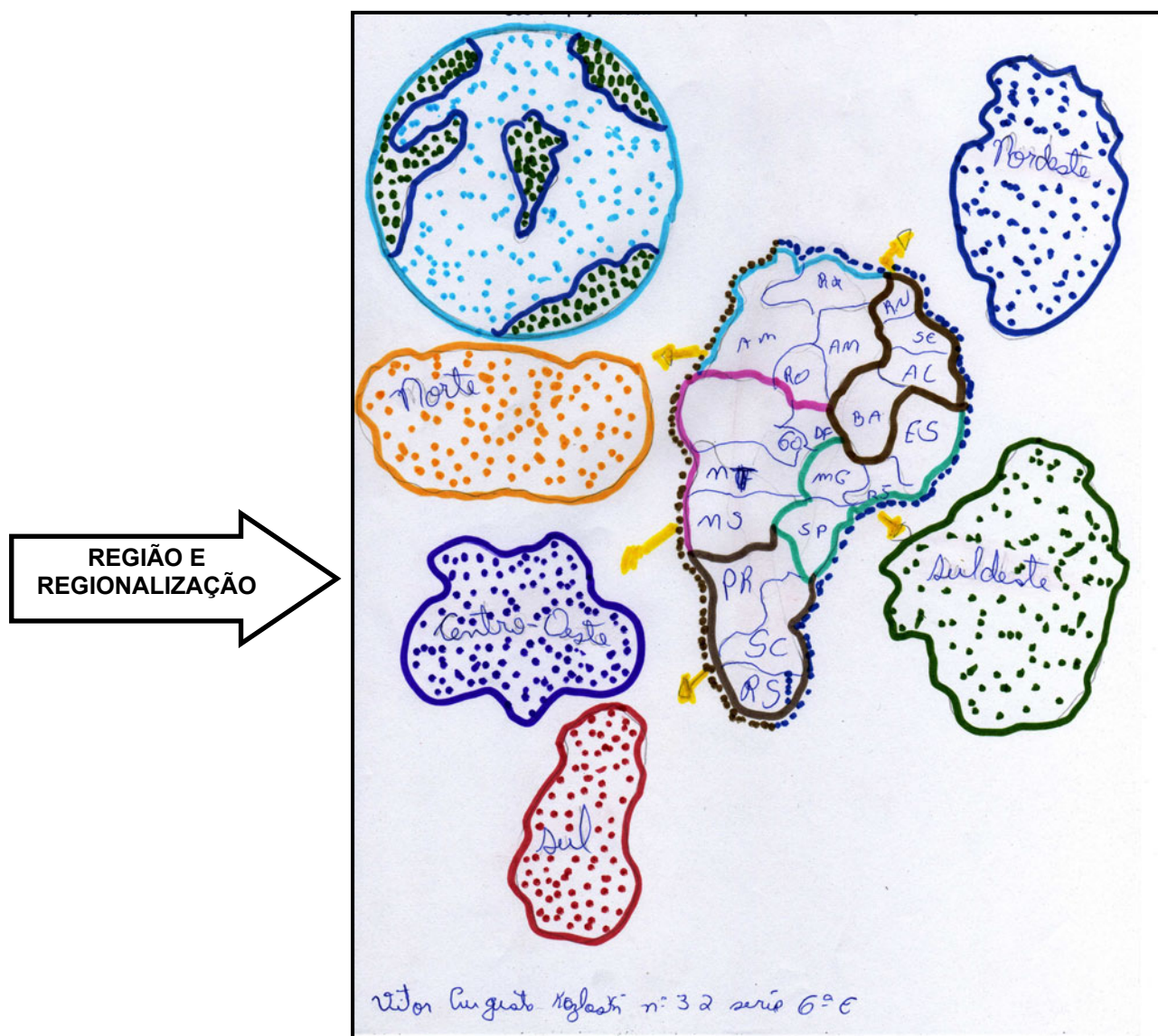
Neste item, a metodologia em questão propõe o levantamento e a análise de mensagens veiculadas pelos mapas mentais como textos a serem desvendados. Entre os aspectos evidenciados pelo grupo de alunos, estão presentes, sobretudo, idéias relacionadas à formação do povo brasileiro. Para compreender o significado de algumas dessas representações, solicitamos o auxílio do professor na decodificação das mensagens evidenciadas nos mapas mentais.

Assim sendo, foram estabelecidos os principais grupos temáticos representados:

- Formação do povo brasileiro.
- Região e regionalização.
- Contexto global e cultura brasileira.
- A sala de aula.
- Contexto escolar.
- Nacionalismo e patriotismo.
- Pluralidades geográficas.

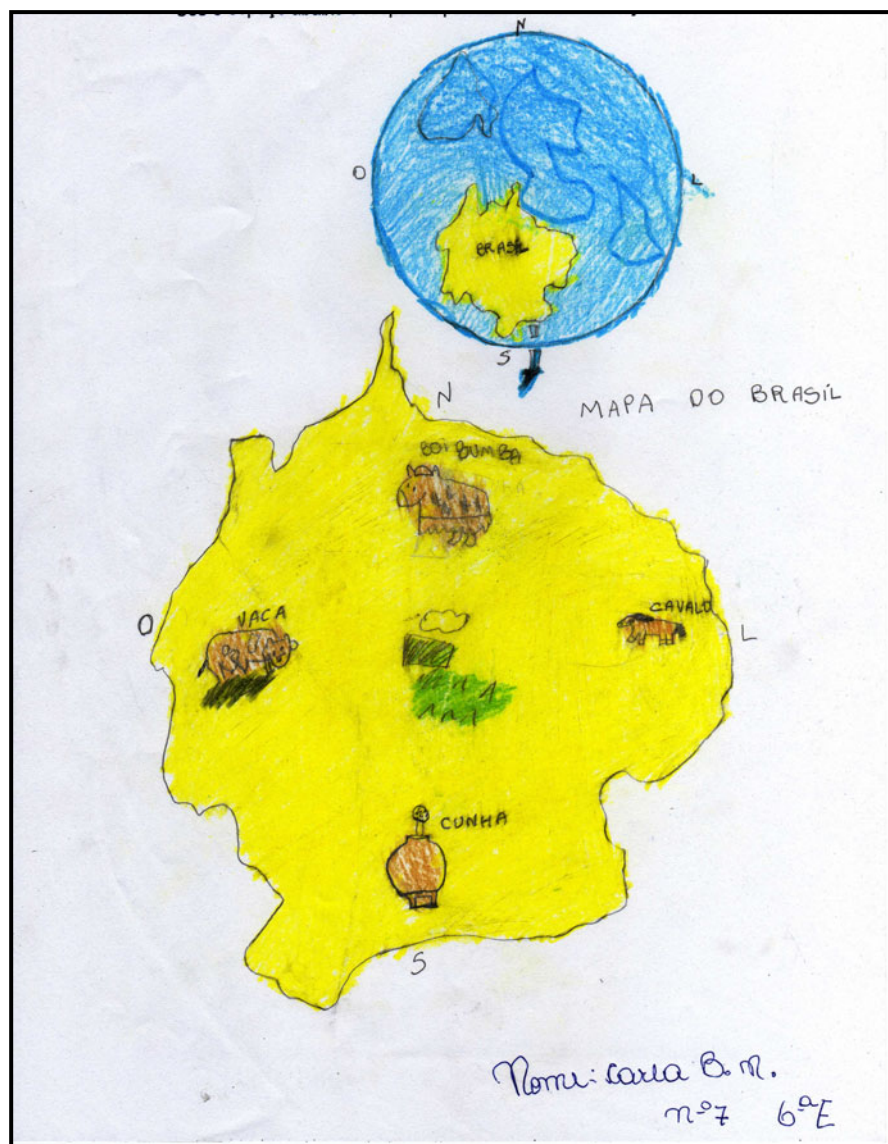


A representação destaca o mapa do Brasil nas cores amarelo, verde e vermelho. Essas cores representam a unificação dos povos africanos. O mapa mental evidencia o Brasil como “unificador” dos povos negros a partir da vinda dos escravos de diversas partes da África, passando a compor a nação brasileira.

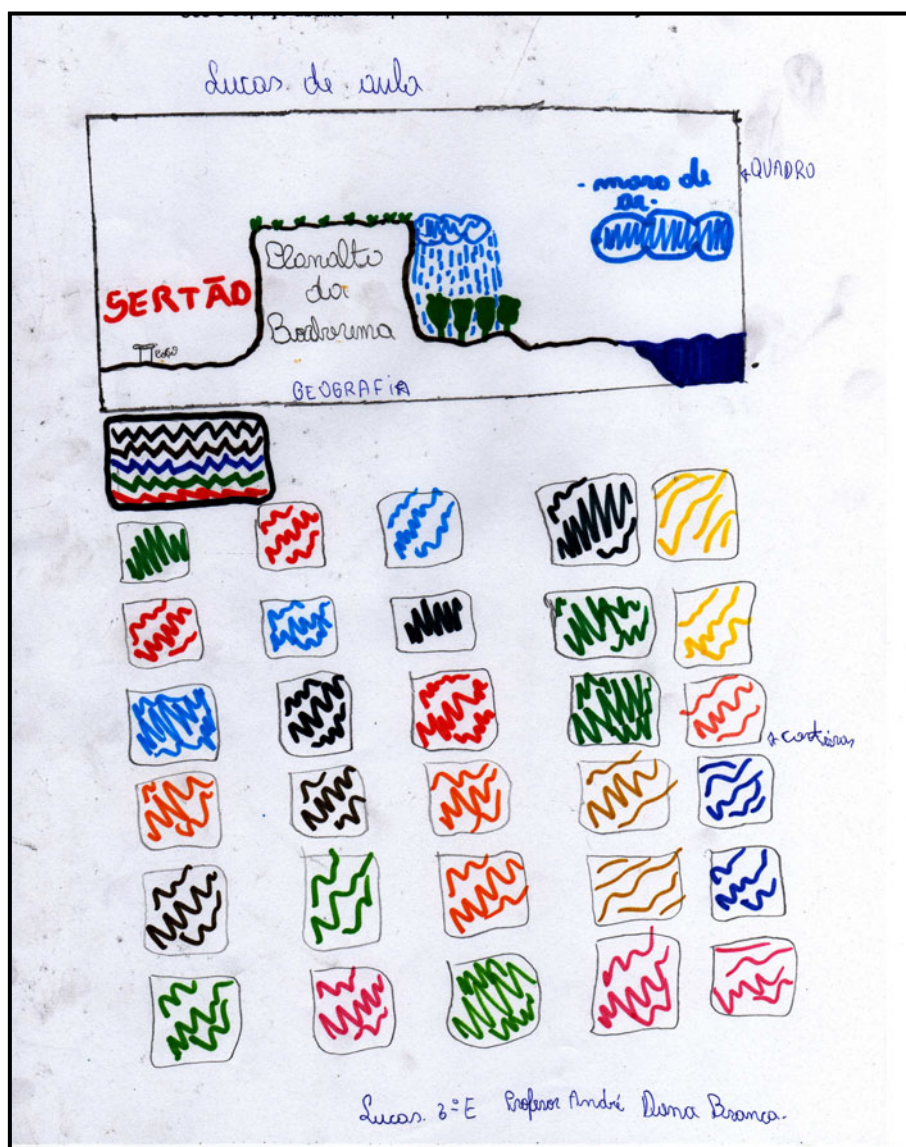


Destaca-se, neste mapa mental, a representação do globo, o continente sul-americano no globo, o mapa do Brasil, o mapa das macrorregiões do IBGE e os mapas das unidades da federação. Evidencia-se a contextualização do Brasil em relação ao globo, assim como a regionalização do país em macrorregiões administrativas e divisão dessas regiões em unidades federativas (estados), concretizando um diálogo com as escalas micro/macro de apreensão do espaço.

CONTEXTO
GLOBAL E
CULTURA
BRASILEIRA

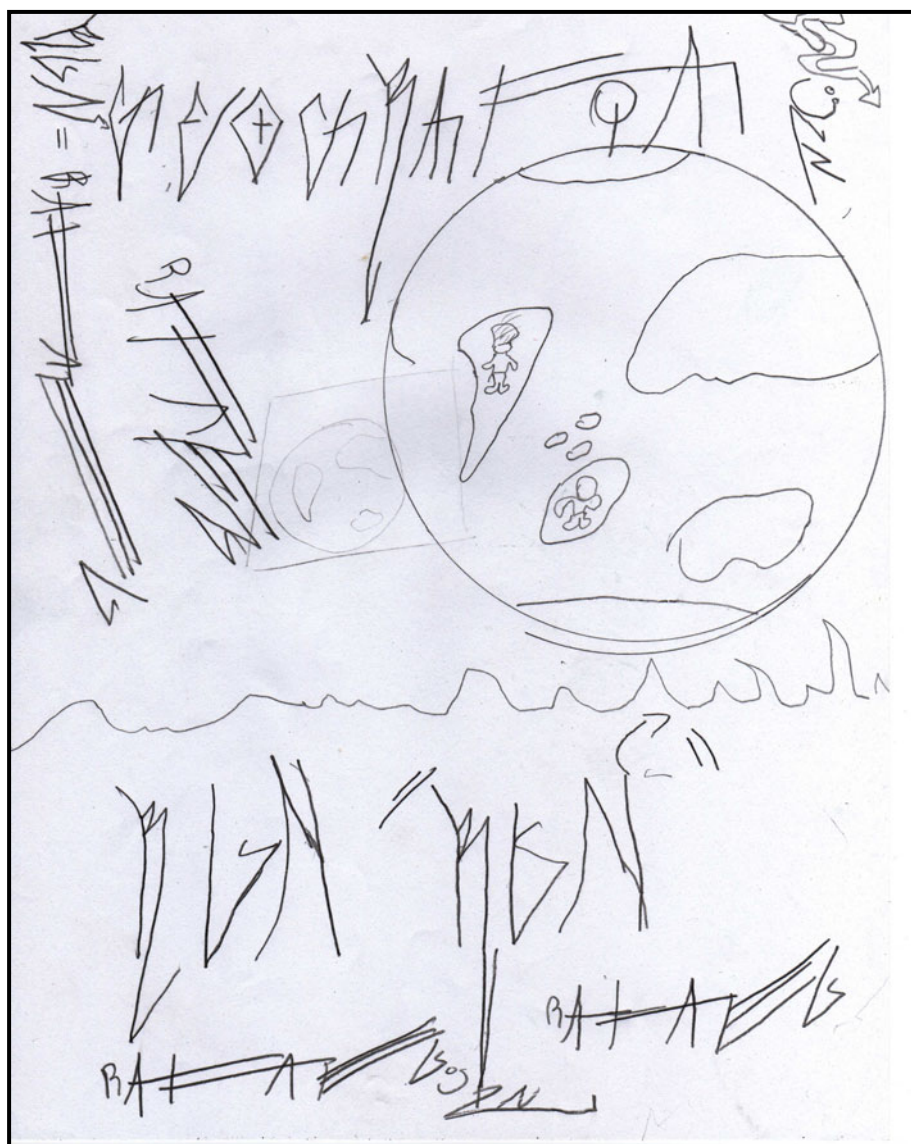


Neste mapa mental, pode-se observar a representação do mapa do Brasil inserido no globo e, em destaque, ampliado, contendo a orientação indicando os pontos cardeais. No mapa ampliado, é possível detectar a presença de alguns ícones. Ao sul, uma imagem de uma cuia de chimarrão; ao norte, o boi bumba; a oeste, uma vaca; e a leste um cavalo. No centro do mapa há um retângulo, representando o Distrito Federal. Evidencia-se a inserção do Brasil no globo, porém identificam-se elementos da cultura e economia que identificam o país.



A SALA DE AULA

Com este mapa mental, fica evidente a representação da sala de aula. Observam-se a disposição das carteiras, a mesa do professor e o quadro-de-giz. A imagem representada no quadro retrata o esquema explicativo organizado em uma aula ministrada pelo professor acerca dos eventos naturais que desencadeiam a ocorrência do semi-árido nordestino.



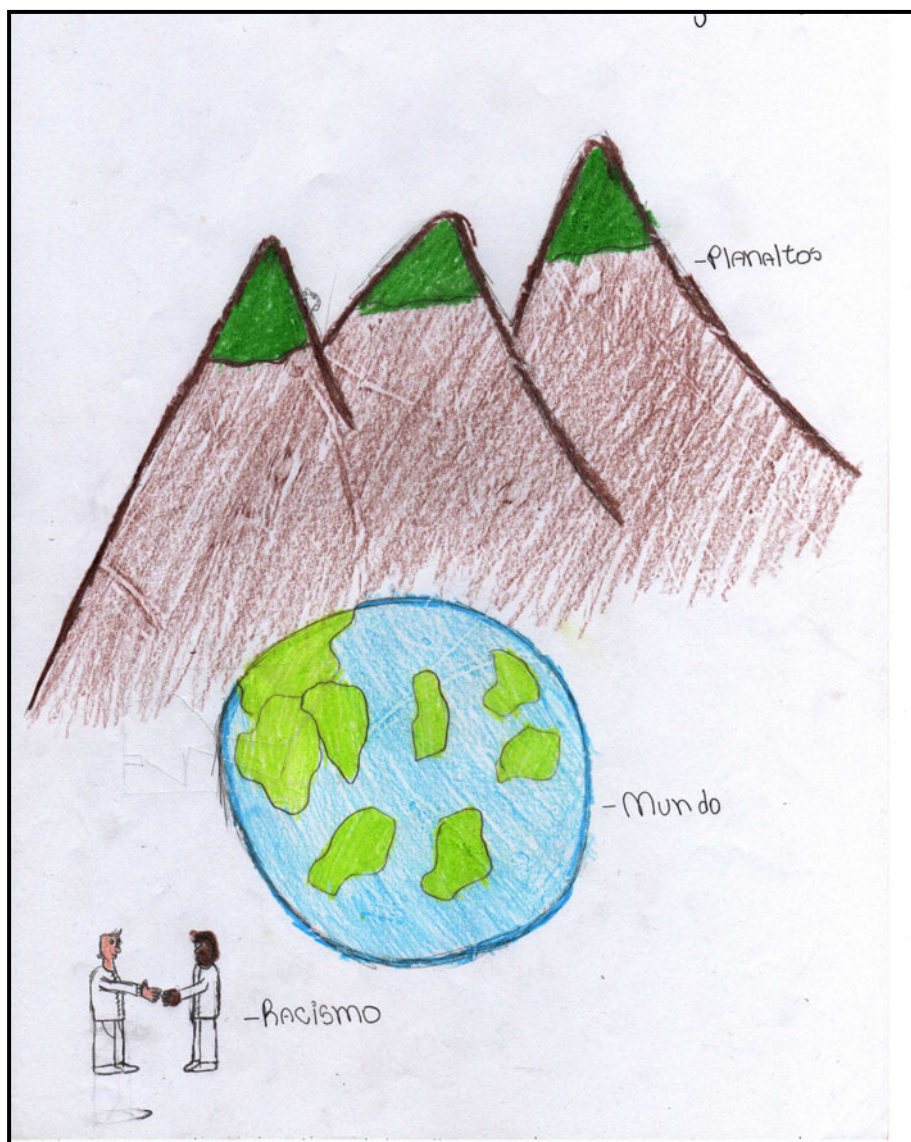
É possível observar na imagem a representação de um globo e os continentes. Nota-se que, no continente americano, há a representação de um elemento humano. Entretanto, chamam a atenção letras e palavras contidas no mapa mental. Trata-se de uma tipografia característica dos grafiteiros e também dos pichadores. Essa representação traz evidências da influência do contexto escolar, uma vez que, durante o período em que foram construídos os mapas mentais, havia na escola um projeto com este tipo de atividade.

NACIONALISMO
E
PATRIOTISMO



A imagem representada neste mapa mental é a bandeira do Brasil. Observa-se a manifestação da intenção de representar a constelação de estrelas que representam os estados brasileiros e o Distrito Federal, incluindo-se a estrela que representa o estado do Pará, acima da faixa com a inscrição Ordem e Progresso. Torna-se evidente a associação da aprendizagem em geografia e a construção de identidade nacional.

PLURALIDADES
GEOGRÁFICAS



A representação da imagem nos mostra três elementos distintos e nominados: racismo, mundo, planaltos. Há evidências em relação à forma plural de a geografia desvendar o mundo. A representação apresenta o mundo humano e o mundo físico que podem ser apreendidos a partir de uma escala micro, por meio da relação entre duas pessoas, e da macro, quando se relacionam povos e culturas.

3.3.3 O “misterioso” mundo que os mapas mentais escondem⁵²

A leitura e a interpretação dos mapas mentais permitiram a constatação de algumas evidências quanto à construção das representações acerca da geografia vivida pelos alunos ao longo de um ano. A primeira diz respeito ao tema mais recorrente nos mapas: o Brasil.

Um Brasil que se manifesta a partir dos símbolos nacionais, como a bandeira, o contorno de seu território, sua tropicalidade e etnias, transcendendo a configuração de um ensino em geografia que ainda é voltado à construção de uma identidade nacional, desde os primórdios, até hoje em dia.

Por outro lado, os mapas mentais também evidenciam que se trata de um Brasil integrado ao globo, tendo a geografia escolar como um importante suporte para a compreensão do aluno quanto ao diálogo entre as escalas micro/macro do espaço. Nesse sentido, as representações revelam um país inserido no globo, que possui continentes, entre os quais o continente americano, onde se localiza a América do Sul e o território brasileiro, que, por sua vez, é uma confederação, formada por vários estados.

Mas esse Brasil dos mapas mentais também possui muita natureza, assim como construções humanas e diversidade cultural. Com estes elementos recorrentes nos mapas: o diálogo das escalas de apreensão do espaço, macro/micro; patriotismo; formação cultural; espaço natural e espaço construído, está formado o núcleo de uma teia, cujo centro é o Brasil.

Visando à maior compreensão destes temários, elaboramos mapas conceituais onde estabelecemos as inter-relações propostas pelas representações dos alunos.

Deste modo, na Figura 03 – Mapa conceitual referencial, procuramos espacializar o núcleo das evidências apresentadas pelos mapas mentais, referenciando o Brasil e suas ramificações e, estabelecendo relações com diversos aspectos observados nas representações. Assim, cada uma dessas ramificações se constitui no núcleo de outros mapas conceituais apresentados a seguir.

⁵² Este subtítulo é uma paráfrase do texto “O misterioso mundo que os mapas escondem” Castrogioanni (1999), In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

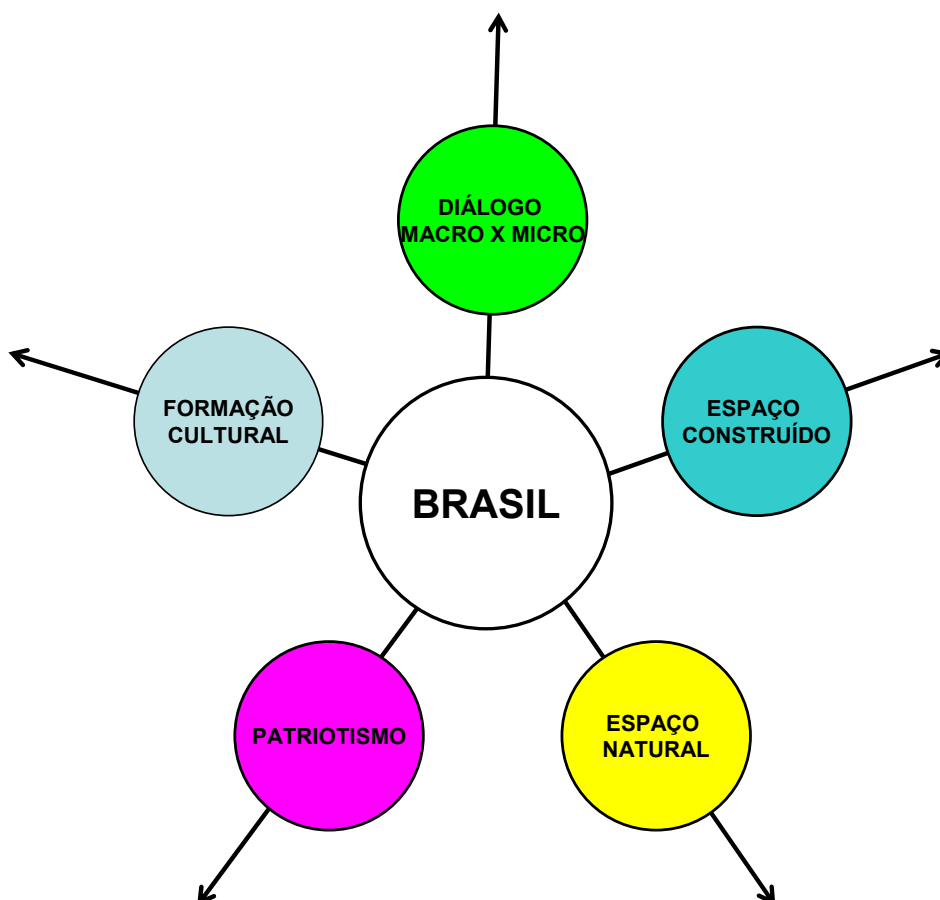


FIGURA 03 – Mapa conceitual referencial
Organizado por GALVÃO, 2007

A partir desse mapa conceitual referencial as ramificações se estendem formando uma teia de relações construída por meio das representações contidas nos mapas mentais elaborados pelos alunos.

A primeira ramificação que representaremos por meio de um mapa conceitual, Figura 04 – Mapa conceitual: Diálogo macro x micro, apresenta as relações evidenciadas nos mapas mentais, estabelecendo relações entre as escalas de apreensão do espaço por parte do aluno. Estas escalas partem de um espaço micro, a própria sala de aula⁵³, até o macro, representado pelo globo.

Para nos auxiliar na reflexão, convém retomar alguns apontamentos feitos no final do capítulo I sobre as atuais concepções de ensino em geografia no Brasil e a finalidade escolar, sobretudo em relação à necessidade de formar um aluno

⁵³ As relações referentes a sala de aula serão explicitadas em um mapa conceitual à parte, uma vez que apresentam particularidades que devem ser evidenciadas.

consciente espacialmente – segundo Cavalcanti (1998), formar consciência da geografia do mundo enquanto a capacidade da apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade.

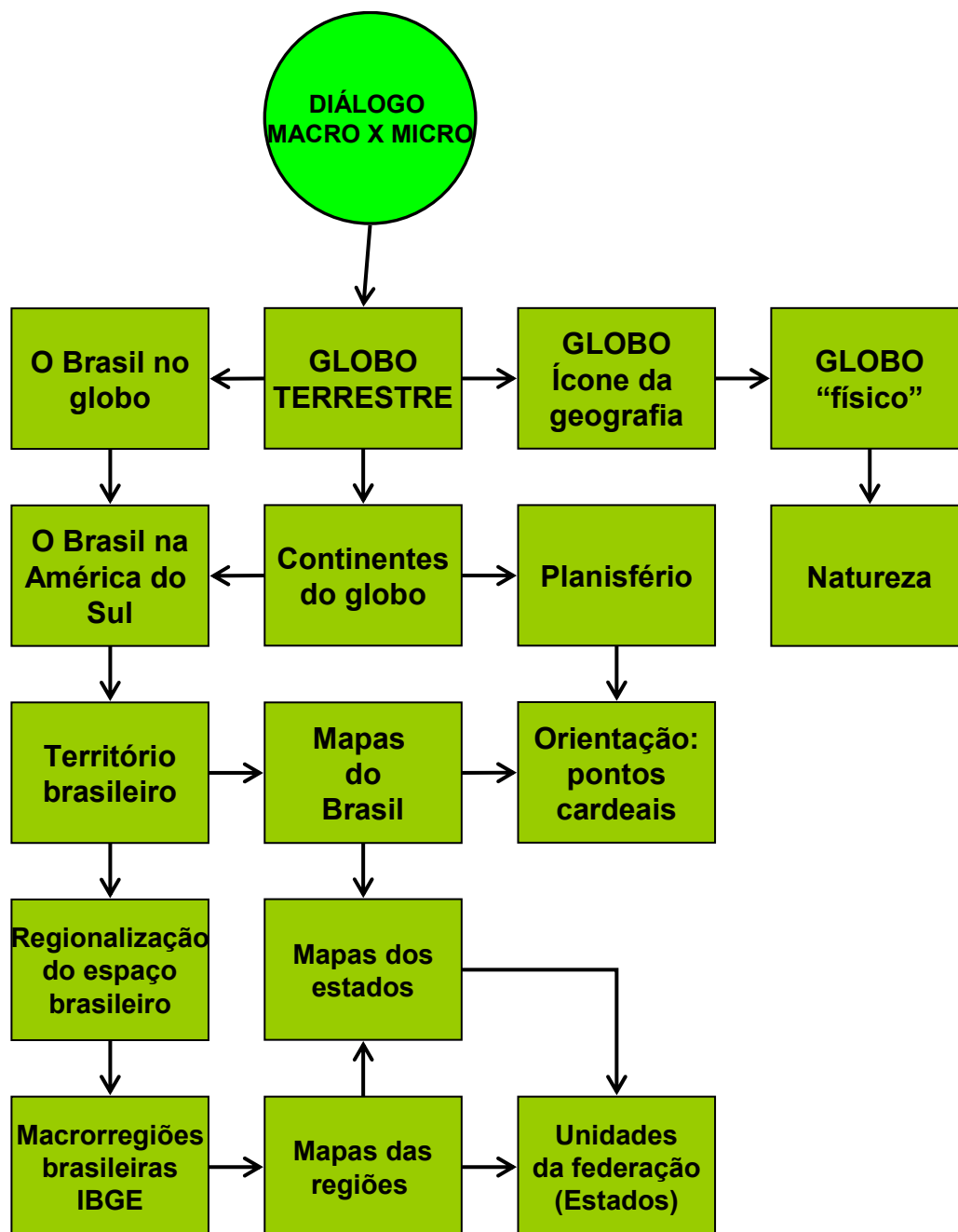


FIGURA 04 – Mapa conceitual: Diálogo macro x micro
Organizado por GALVÃO, 2007

Ao se observar a construção da ramificação proveniente do espaço construído no Brasil, presente nas representações dos mapas mentais, conforme

FIGURA 05 – Mapa conceitual: espaço construído, ficam evidentes aspectos do meio urbano brasileiro, assim como da economia. Do urbano é possível identificar elementos da organização das cidades, como a praça, que está rodeada pela igreja e outros estabelecimentos. Da economia, pode-se denotar a presença de elementos do setor primário e terciário, representados, respectivamente, pela pecuária bovina e os estabelecimentos comerciais, como mercados.

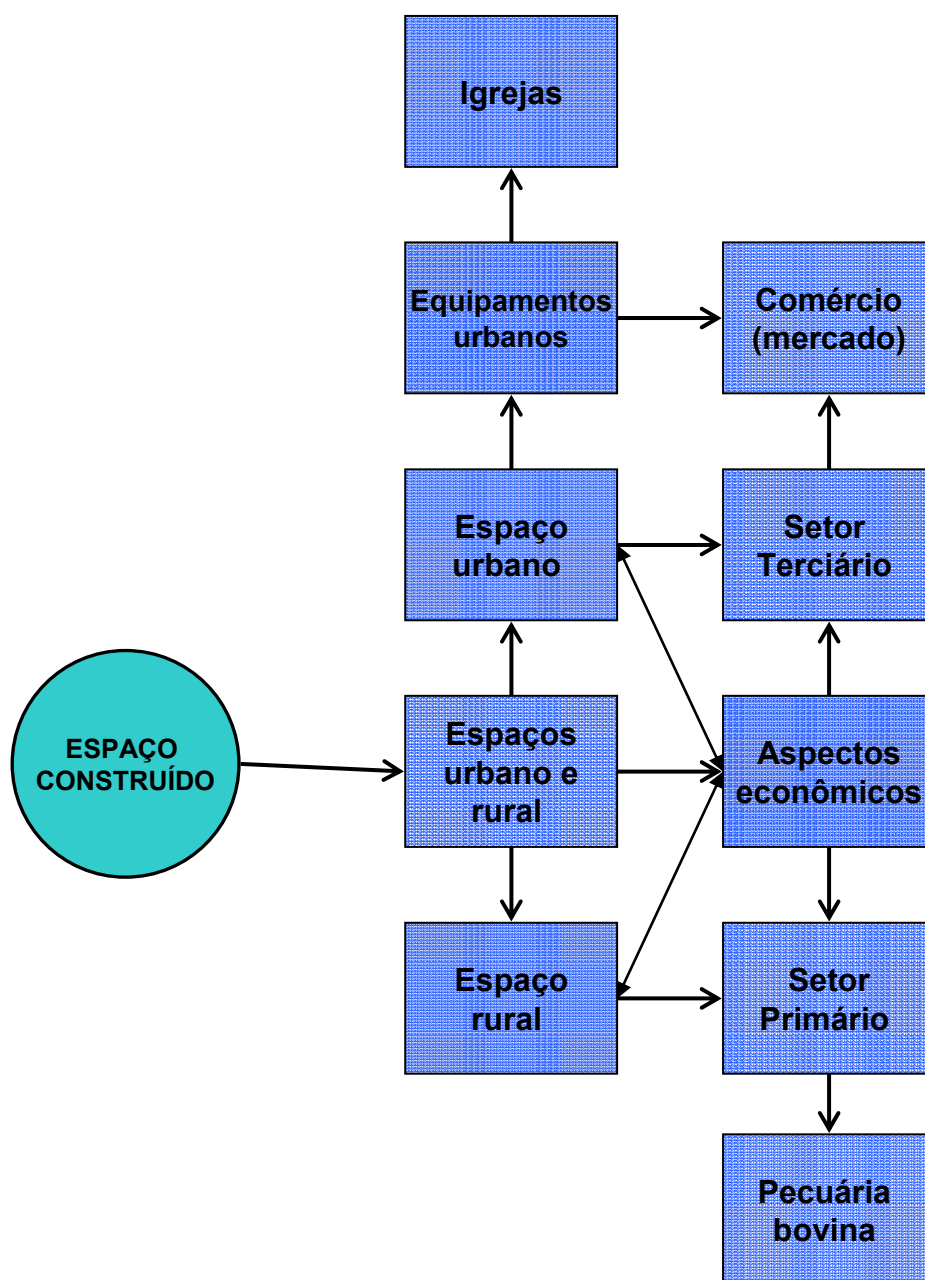


FIGURA 05 – Mapa conceitual: espaço construído
Organizado por GALVÃO, 2007

O espaço natural do Brasil é a ramificação mais evidenciada nos mapas mentais. É possível notar nas representações a presença de vários elementos da geografia física brasileira, entre os quais destacam-se aqueles tradicionalmente conhecidos: clima, vegetação, relevo, hidrografia. Observou-se uma ênfase nos assuntos relacionados ao meio ambiente natural brasileiro, uma vez que esse aspecto esteve presente em muitas das imagens representadas. A Figura 06 – Mapa conceitual: espaço natural, demonstra estas características.

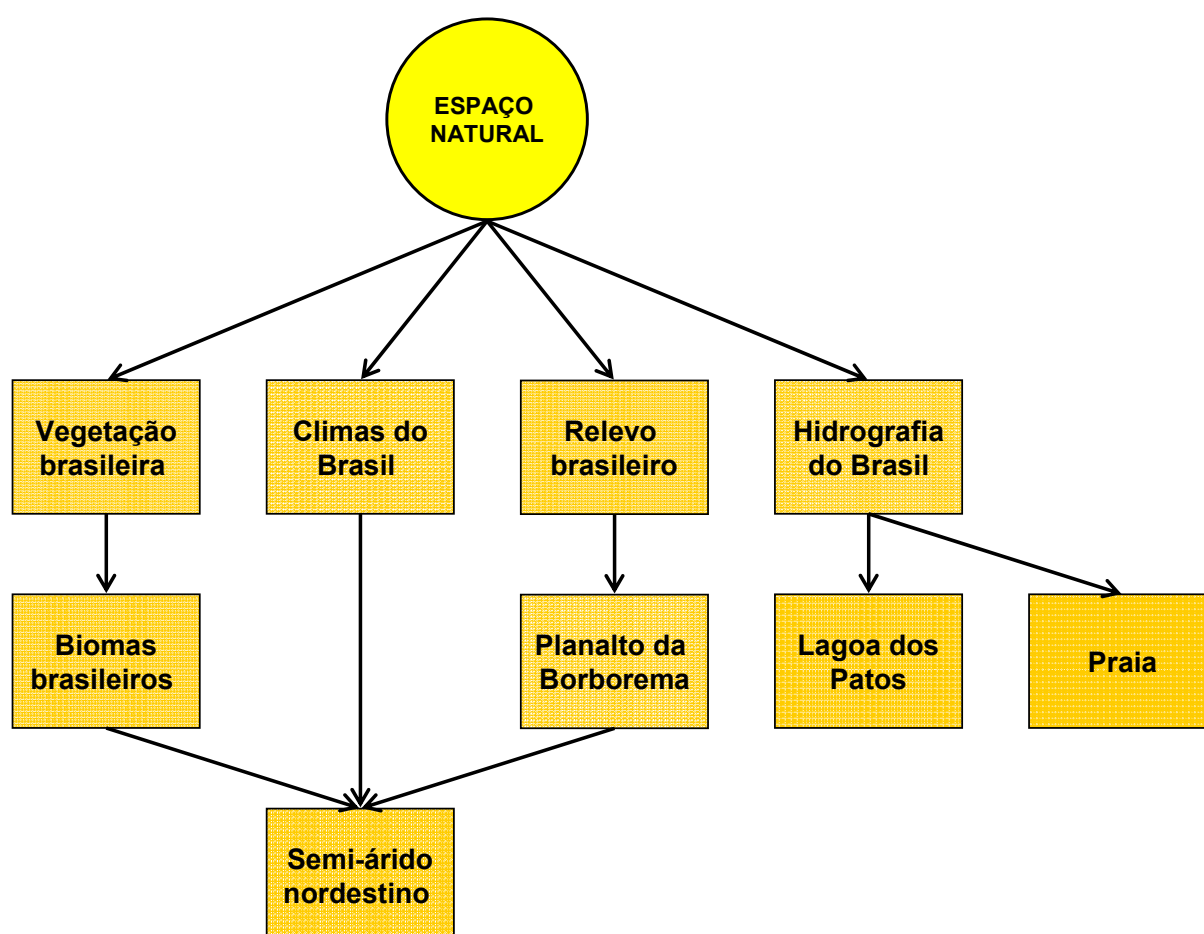


FIGURA 06 – Mapa conceitual: espaço natural

Organizado por GALVÃO, 2007

Em relação à formação cultural do Brasil, aqui entendida enquanto a composição étnica brasileira, observou-se que os mapas mentais nos trazem elementos que denotam aspectos relativos à formação do povo brasileiro, suas etnias e cultura, bem como a espacialização pelo território. As evidências estão claras nas representações, de modo que é possível observar elementos humanos da cultura como o indígena e o gaúcho, bem como outros objetos como a cuia de chimarrão e o bumba-meu-boi. Outro aspecto que chama a atenção é a presença de elementos acerca de questões que envolvem a cultura afro-descendente e sua relevância na composição do povo brasileiro. A Figura 07 – Mapa conceitual: formação cultural, revela-nos essa teia de relações.

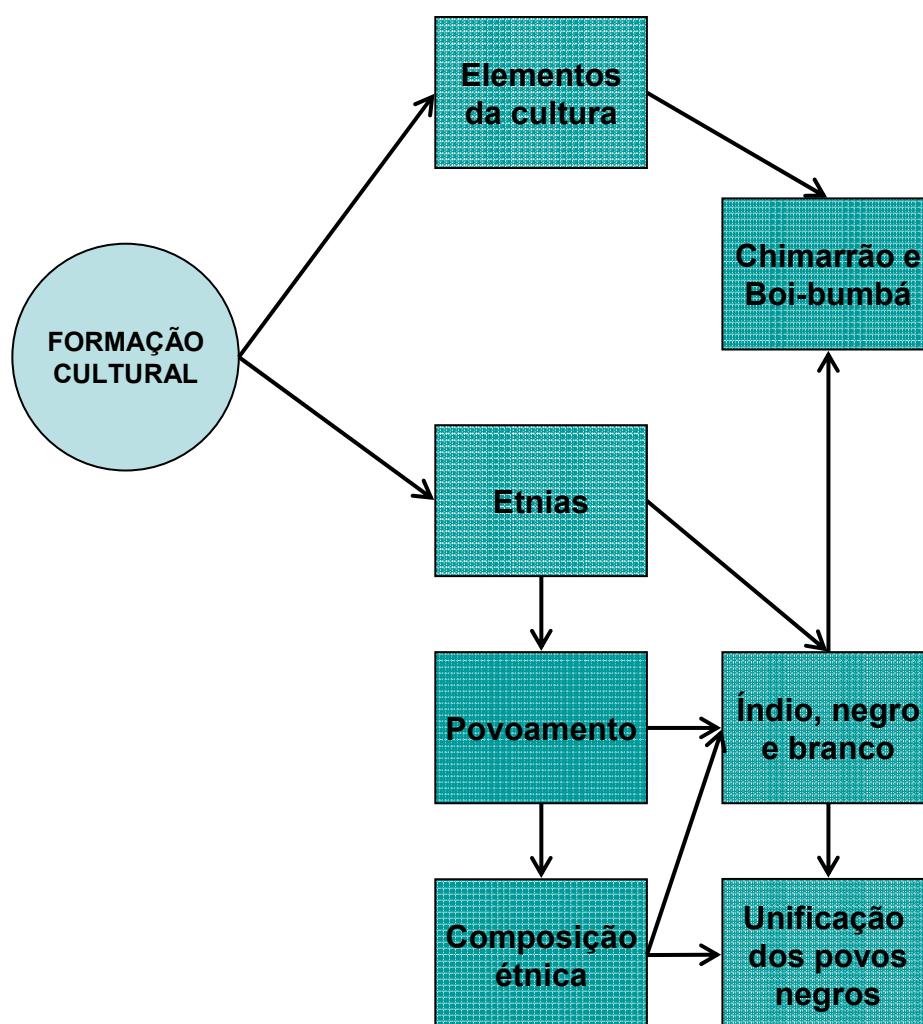


FIGURA 07 – Mapa conceitual: formação cultural

Organizado por GALVÃO, 2007.

As representações, cuja temática remetia a uma concepção patriótica de nação brasileira, também se evidenciaram, sobretudo em relação ao aparecimento dos símbolos nacionais na composição dos mapas mentais, como a bandeira nacional e o mapa/contorno do território brasileiro. Isso reforça a idéia relativa à finalidade escolar da geografia difundida ainda durante a conformação das cátedras da geografia na Europa ou na criação das cadeiras universitárias de geografia no Brasil, que é a criação de uma identidade nacional tendo em vista o estudo do território via formação geográfica do cidadão, conforme nos apontaram Pereira (1989), Rocha (2000) e Fernandes (2002). Todavia, conforme pode ser observado, trata-se de uma idéia ainda presente na escola nos dias de hoje.

No mapa conceitual a seguir, Figura 08 – Mapa conceitual: patriotismo, buscou-se a demonstração de como essa temática apareceu representada nas imagens construídas pelos alunos.

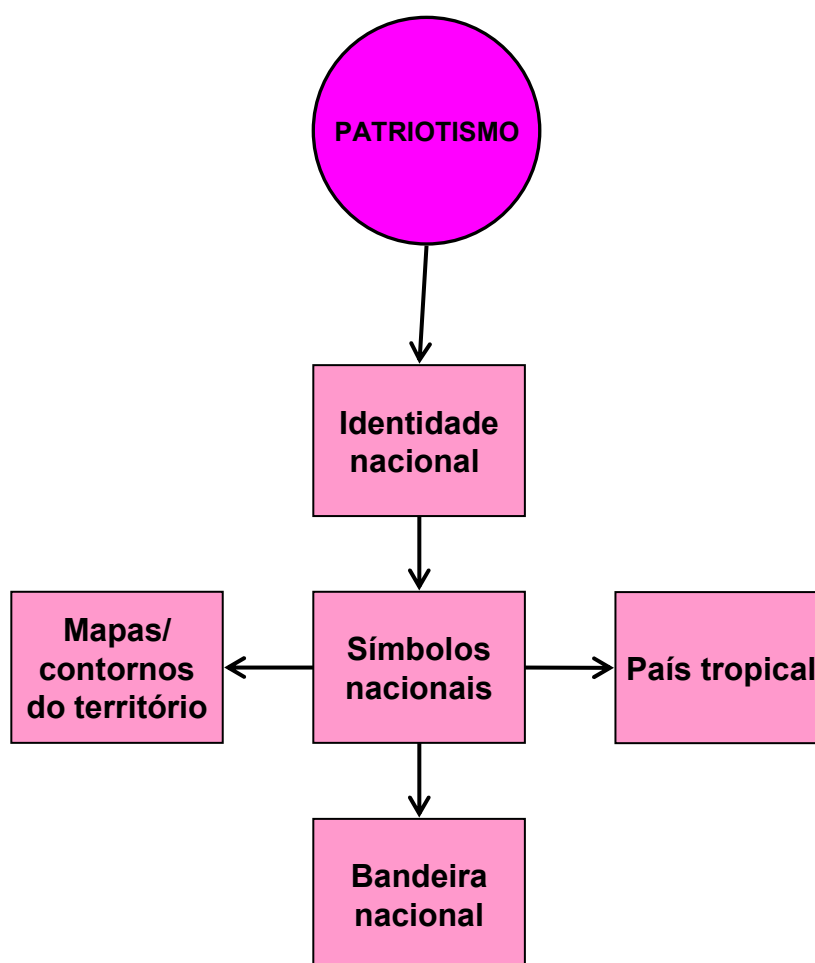


FIGURA 08 – Mapa conceitual: patriotismo

Organizado por GALVÃO, 2007

Por fim, na Figura 09 – Mapa conceitual: cotidiano intra-escolar, destacamos as relações que permeiam outros aspectos do vivido no interior da escola e da sala de aula que se manifestaram nas representações elaboradas pelos alunos.

Nessas relações são evidenciadas algumas características de intervenções diretas de dois sujeitos do processo, a escola e o professor.

Por meio de projetos que buscam estimular a reflexão e a mudança de atitude por parte dos alunos e da comunidade escolar, como os projetos de não-violência e o de grafiteagem dos muros da escola, notam-se intervenções no mundo vivido dos sujeitos, partindo da valorização dos temas da sua própria cultura. Isto vai ao encontro à idéia de geração de ambiências apontada por Rego (2006), pois se valoriza a perspectiva do indivíduo ou do grupo em relação ao contexto.

Além desses aspectos, ao desenvolver ações nesse sentido, de acordo com Suertegaray (2004), há a criação de ambiências, pois é uma forma de constituir atitudes que partem do indivíduo por meio do seu lugar social e interconecta-se coletivamente, fazendo surgir uma rede.

Assim, a sala de aula, por meio das ações docentes, e a escola, por meio de ações coletivas e coordenadas, constituem-se em verdadeiros espaços catalisadores de mudanças sociais e culturais, conforme demonstram as representações construídas pelos alunos e outros elementos diagnosticados ao longo da observação participante.

Portanto, nas ações didáticas, podem ser superadas questões relacionadas ao racismo, assim como podem contribuir para uma mudança cultural em relação a uma possível resistência às aulas de um dado componente curricular, neste caso de geografia.

O mapa conceitual a seguir, construído a partir das representações presentes nos mapas mentais elaborados pelos alunos, procura evidenciar essas relações.

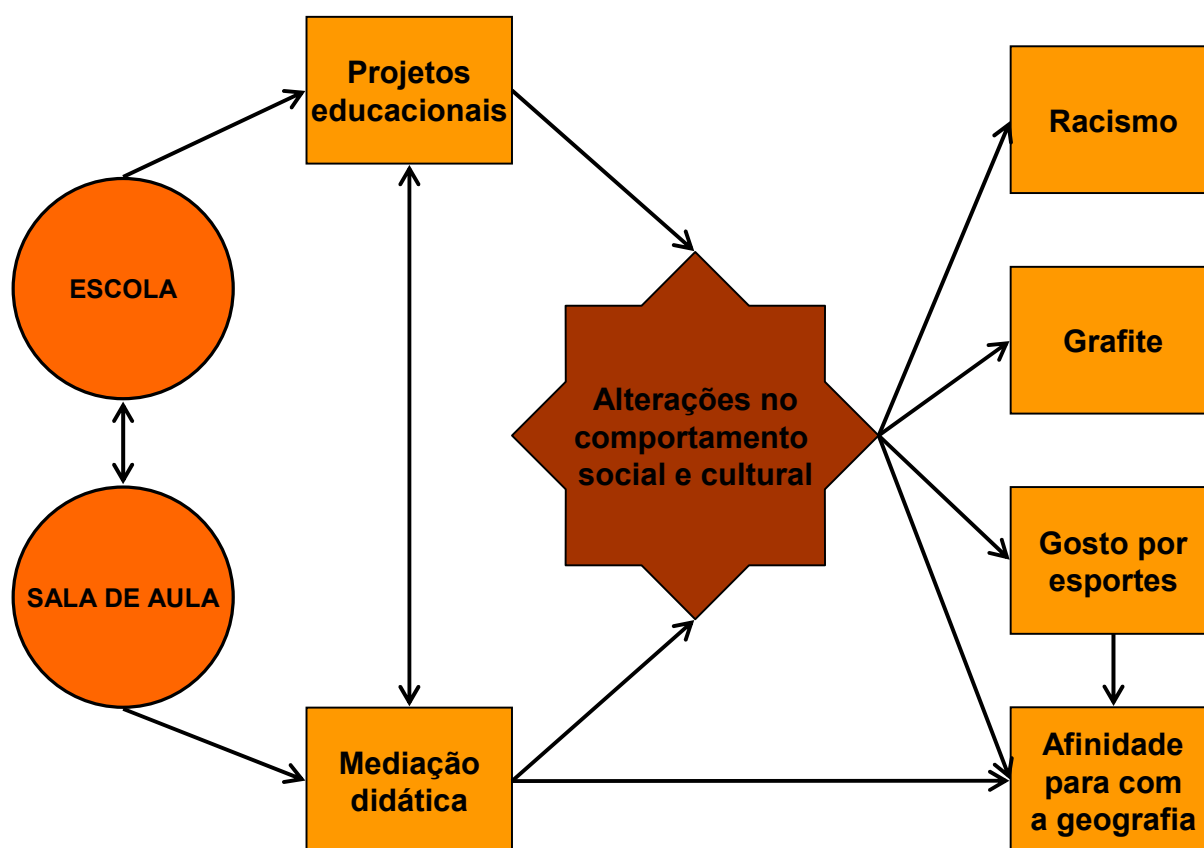


FIGURA 09 – Mapa conceitual: cotidiano intra-escolar
Organizado por GALVÃO, 2007

Conforme Bauman (2003, p. 9) já advertiu, “as respostas são a má sorte das perguntas” porque encerram a possibilidade do diálogo. Devido a isso, procuramos o caminho da reflexão, deixando a “picada” aberta. Os mapas conceituais, assim como os mapas mentais, não deixam de ser construções dialógicas. Portanto, passíveis de outras interpretações e reflexões, sobretudo porque refletem o tempo e aqueles que os construíram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar no ambiente escolar, mais especificamente uma sala de aula, e, ao se deparar com algumas dezenas de olhos, ouvidos, bocas, cérebros, está posto um grande desafio para o educador. Sobretudo porque ali também existem histórias, mitos, medos, crenças, desejos, energia, experiências, aparências e essências. É realmente um grande desafio, mas, diante de tudo isso, o que mais importa é que existe algo que se pode fazer.

É, pois, necessário desvendar os olhos e os mitos, desfazer os medos e decodificar as aparências; destapar os ouvidos, contar outras histórias, ouvir as experiências; deixar falar as bocas, manifestar as crenças, revelar as essências; estimular os cérebros, saciar desejos, canalizar a energia para a descoberta do novo.

Esses são desafios cotidianamente enfrentados por professores de geografia ou de qualquer outra área do conhecimento nas salas de aula de qualquer lugar do mundo, pois são aspectos que compõem o universo escolar. Mas é um desafio grande e que por vezes traz consigo a dúvida de saber se é possível superá-lo.

O período de um ano escolar pode ser relativamente curto para essa superação. Afinal, esses são desafios vitais para educador e aluno. Entretanto, ao finalizar um ano letivo escolar, ou seja, uma etapa dentro do período de formação que dura o tempo da própria existência humana, é possível e necessário identificar quais desafios foram superados.

A necessidade advém da possibilidade de se entender e compreender aspectos acerca de uma realidade – neste caso uma turma de alunos de geografia da 6ª série do ensino fundamental que podem fornecer importantes revelações para o desenvolvimento de futuras ações no processo de ensino e aprendizagem. Saber de onde se partiu e até onde se chegou.

Esta pesquisa se desenvolveu especialmente em direção a “onde se chegou”, revelando muitos aspectos a respeito da complexa teia de relações que se estabeleceram no espaço intra-escolar, bem como reafirmou estratégias que podem ser utilizadas para a compreensão deste universo, que merecem, por sua vez, ser destacados e refletidos.

Que representações de geografia foram construídas pelos alunos, reveladas pelos mapas mentais e pela observação participante?

Em outras palavras, qual foi a formação geográfica recebida por estes alunos ao longo deste período? Quais relações existem entre essas representações e o trabalho escolar? Quem são esses sujeitos que compõem o universo intra-escolar? A busca por responder a estas perguntas nos revelou o seguinte:

- A pertinência do aporte teórico e metodológico utilizado no desenvolvimento da investigação e a relevância de se pesquisar a geografia escolar, demonstrando que é possível a geografia teorizar acerca de micro-espacos, como é o caso da sala de aula, auxiliando na compreensão e reflexão acerca da realidade escolar, que se configura como um importante componente curricular;
- O ensino de geografia na 6ª série investigada indica que ainda prevalece uma antiga herança relacionada à finalidade escolar deste ramo do conhecimento, que é o estudo do território com vistas à construção de uma identidade nacional, tão importante na consolidação da geografia enquanto conhecimento sistematizado no final do século XIX. Foram recorrentes, portanto, as representações onde se configurou a valorização de uma conotação patriótica no estudo do Brasil;
- Embora tenha sido possível observar conotações patrióticas nas representações, observou-se que o estudo do espaço geográfico brasileiro se integra ao entendimento do Brasil e sua posição no globo, denotando-se um cotejamento entre escalas de apreensão do espaço, desde o micro, quando são observados os estados que compõem a federação brasileira, ao macro, quando se observa a inserção do Brasil no contexto mundial;
- Houve uma ênfase no desenvolvimento do trabalho com os aspectos do espaço natural brasileiro, evidenciando-se a priorização do entendimento das relações naturais existentes neste espaço, contudo sem que houvesse a exclusão do elemento humano neste processo;
- O elemento humano apareceu nas representações enquanto formador da nação brasileira, com sua etnia, sua cultura e seus costumes, distribuído e ocupando o espaço do território nacional, com destaque para a contribuição da etnia negra;
- A sala de aula se revelou enquanto catalisadora dos resultados dos eventos que acontecem na escola, sobretudo quando o professor é um

agente ativo no processo, como ocorreu, por exemplo, em relação ao projeto com a utilização do grafite para conscientização e redução das pichações na comunidade e na escola, configurando-se em estratégias geradoras de ambiências;

- As intervenções do professor se mostrou como “molas propulsoras” de mudança, tomada de consciência, crítica social e construção de conhecimento, sobretudo quando envolveram situações cotidianas, como, por exemplo, atividades que abordaram o racismo ou quando se explicou o conceito de região e regionalização tendo como exemplo um jogo de futebol. Estas atividades representadas nos mapas mentais também se revelaram práticas geradoras de ambiências;
- A aula expositiva, muitas vezes criticada enquanto metodologia de ensino, ao contrário do que se pensa, mostra-se eficiente quando se ouve e se valoriza a participação do aluno e quando se estabelece uma relação dialógica entre os saberes consensual, trazidos pelos alunos, e reificado, revelado pelo professor, culminando num processo de objetivação e ancoragem. Exemplo disso foi o que ocorreu durante a aula em que o assunto era a influência do Planalto da Borborema na configuração do semi-árido nordestino. De um tema “tradicional” da geografia física fez-se análises críticas, estimulou-se a construção do conhecimento a partir do olhar do aluno, revelando-se a coexistência de várias “geografias” no interior da sala de aula;
- O envolvimento do professor com a vida escolar, inclusive fora do horário das aulas, possibilitou o aparecimento de uma relação de cumplicidade entre professor/alunos/escola, “desmontando” mitos como a apatia e a descontextualização da geografia escolar, além de favorecer a valorização deste componente curricular diante dos próprios alunos e da comunidade escolar, evidenciando-se a superação de algumas “velhas” formas de se fazer geografia na escola;
- Constatou-se a importância dos mapas mentais como ferramenta na construção de diagnósticos relacionados a situações que envolvem a educação, pois constituem-se em verdadeiros instrumentos catalisadores da manifestação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural;

- As representações construídas pelos alunos confirmaram o que diz a literatura consultada ao se constatar que por meio do aporte teórico/metodológico da geografia das representações, representações sociais, mapas mentais e observação participante é possível compreender o processo cognitivo, conduzindo-nos a um melhor entendimento dos indivíduos e, conseqüentemente, de sua visão de mundo, contribuindo para explicar os comportamentos e possibilitando o redimensionamento de ações;

As respostas encontradas não encerram nossa busca e também este trabalho. Ao contrário, deseja-se que sejam questionadas e refletidas. Afinal, embora seja um chavão já muito repetido, novamente insiste-se no óbvio: quando se trata de fazer ciência, o avanço não advém das respostas, mas, sobretudo, do advento de novas perguntas.

REFERÊNCIAS

AMARAL PEREIRA, R. M. F. do. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

AMORIM, Oswaldo Bueno. A pluralidade da geografia e o papel das abordagens fenomenológicas no fazer geográfico. **Conferência de abertura proferida no 1º Colóquio Nacional do NEER – Espaço e Representações: reconstruções teóricas do geográfico**. Curitiba: UFPR/Geografia, 2006.

ANDRADE, M. C. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTTIMMER, A. **Values in geography**. Commission College Geography. Association of American Geographers. Washington: Resource Paper 24, 1974.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson; et al (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. (Coleção Geração de Ambiências).

CAPEL, Horacio. História de la ciência e história de las disciplinas científicas. In: **GEO CRITICA – Cuadernos críticos de geografia humana**, UNIVERSIDAD DE BARCELONA, año XII, número 84, Diciembre de 1989. Versão eletrônica disponível em: <<http://ub.es/geocrit/geo84c.htm>>. Acesso em jul. 2005.

CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. **A construção do espaço de representação do futebol, em Curitiba-Pr**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR, Curitiba, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana. de Souza. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. In: **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia: Editora da UFG, v. 22 n. 2, p. 123-136, 2002.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural: o estado da arte. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 59 – 97.

CLAVAL, Paul. O papel da nova geografia cultural na compreensão da ação humana. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Matrizes da geografia cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. Certa má herança marxista: elementos para repensar a geografia crítica. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

FERNANDES, Manoel. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

FIGUERA, D. T. As mudanças de nosso tempo e o ensino da Geografia. In: **GeoSul, Florianópolis**, Editora da UFSC, v. 17, n. 34, p. 25-38, 2002.

GASPAR, J.; MARIAN, A. A percepção do espaço. Finisterra. **Revista Portuguesa de Geografia**, v. X. 20, Lisboa, 1975.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia cultural: Estrutura e Primado das Representações, In: **Espaço e Cultura, nº 19-20, (Jan.-Dez.)**. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 2005.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, n. 2: Porto Alegre, 1990. (p. 230-254).

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JODELET, D. **A representação social: fenômenos, conceitos e teorias**. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 191-225.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: OLIVEIRA, A. U., PONTUSCHKA, N. N. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. Tese apresentada ao programa de Doutorado em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

KOZEL, Salete. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por quê? In.: **Revista RAE'GA – O Espaço Geográfico em Análise** – Departamento de Geografia da UFPR. Curitiba: Ed. Tec Art, v. 1, p. 61-78, 1998.

KOZEL, Salete; NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. A geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. In.: **Revista do Departamento de Geografia/FFLCH/USP**. São Paulo: Humanitas, n. 13, p. 239-257, 1999.

KOZEL, Salete. **Das imagens às linguagens do geográfico**: Curitiba a “capital ecológica”. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2001.

KOZEL, Salete. As representações no geográfico. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

KOZEL, Salete. Das “velhas certezas” a (re)significação do geográfico. In: DANTAS DA SILVA, A. A.; GALENO, A.; (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus - ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

KOZEL, Salete. Comunicando e representando: Mapas como construções socioculturais. In.: SEEMANN, Jörn (Org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**; Tradução: Maria Cecília França. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

LEMOIS, A. I. G. de. Geografia da modernidade e geografia da pós-modernidade. In: **GeoUsp**, n. 5, São Paulo, 1999.

LIMA, M. G. de. A pesquisa acadêmica e a sua contribuição na formação do professor de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

MELLO, J. B. F. de. A geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. In.: **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, n. 52, out.-dez., p. 91-115, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOLL, Jaqueline. Prefácio. In: REGO, Nelson et al (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. (Coleção Geração de Ambiências).

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 15. ed. São paulo: Editora Hucitec, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retardo desnecessário, In: **A geografia em sala de aula**. CARLOS, Ana Fani A. (Org.). São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-39 (Repensando o Ensino)

OLIVEIRA, Livia de. Posfácio. In: SEEMANN, Jörn (Org.). **A aventura cartográfica: perspective, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

PEREIRA, D. Geografia Escolar: identidade e interdisciplinaridade. In: **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Geógrafos**, v. 1. 1994.

PÉREZ, Carmen Lúcia. Imagens do conhecimento do mundo. Mapas mentais e espaços praticados. Uma investigação sobre as lógicas operatórias e as práticas espaciais das crianças das classes populares. In.: **Caesura: Revista de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Luterana do Brasil**, n. 27 (jul./dez., 2005) Canoas: ULBRA, 1992.

PONTUSCHKA, N. N. Reflexões sobre a presença da geografia no ensino médio. In: **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, ano 7, n. 1, p. 63-78, 1998.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, A. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

REGO, Nelson; et al (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. (Coleção Geração de Ambiências).

REGO, Nelson. Geração de Ambiências: três conceitos articuladores. In: REGO, N.; et al (Org.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Coleção Geração de Ambiências).

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de geografia no Brasil. In.: **Terra Livre n. 15**, São Paulo: AGB, 2000.

SPINK, Mary Jane. Apresentação. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In. GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 117-145.

SPOSITO, Eliseu Savério . **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. v.1. 218 p.

STRAFORINI, R. A totalidade do mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. In: **Mudanças globais**. São Paulo, AGB, v.1, n. 18, 2002.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Ambiência e pensamento complexo: resignific(ação) da geografia. In: DANTAS DA SILVA, A. A.; GALENO, A.; (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus – ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

VESENTINI, J. W. O ensino da geografia no século XXI, In: **Cad. Geogr., Belo Horizonte**, v. 6, n. 7, p. 5-14, jul. 1996.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

YAMAMOTO, Juliana Mônica. **Gestão de C&T: gênero e representações sociais da ciência na Universidade Estadual de Maringá**. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Administração – Mestrado em Gestão de Negócios – Universidade Estadual de Maringá em consórcio com a Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Profª Drª Elisa Yoshie Ichikawa. Maringá, 2005. Disponível em: <www.domínio público.gov.br/download/texto/cp000939.pdf> Acesso em: dez. 2006.

ANEXOS

ANEXO 01 – FOTOS DO COLÉGIO DONA BRANCA DO NASCIMENTO MIRANDA



FOTO 01: Vista frontal da fachada administrativa do Colégio Dona Branca
FONTE: Galvão, 2007.



FOTO 02: Vista frontal do portão de entrada e saída de alunos
FONTE: Galvão, 2007.



FOTO 03: Vista do muro utilizado para o projeto com a utilização do grafite
FONTE: Galvão, 2007.



FOTO 04: Vista do muro utilizado para o projeto com a utilização do grafite
FONTE: Galvão, 2007.



FOTO 05: Estrutura física da escola: quadra esportiva sendo coberta
FONTE: Galvão, 2007.



FOTO 06: Estrutura física da escola: pátio interno recentemente coberto
FONTE: Galvão, 2007.



FOTO 07: Estrutura física do colégio: área do jardim
FONTE: Galvão, 2007.



FOTO 08: Área externa ao colégio: topografia e vizinhança (terreno baldio à direita)
FONTE: Galvão, 2007.

**ANEXO 02 – INSTRUMENTO DE PESQUISA 01: QUESTIONÁRIO
SOCIOECONÔMICO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Prezado estudante, solicitamos o preenchimento deste questionário que visa o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino em geografia.

Atenciosamente.

Pesquisador: Wilson Galvão

Orientadora: Profa. Dra. Salete Kozel Teixeira

01 - IDADE:	02 - SÉRIE:
03 - LOCAL DE NASCIMENTO:	
04 - VOCÊ JÁ REPETIU DE ANO? () SIM () NÃO	
05 - QUAL SÉRIE?	
06 - VOCÊ MORA EM: () CASA () APARTAMENTO () SOBRADO () CHÁCARA	
07 - EM QUAL BAIRRO VOCÊ MORA?	
08 - COM QUEM MORA? () COM OS PAIS; () AVÓS; () TIOS; () COM O PAI; () COM A MÃE; () OUTROS:	
09 - QUANTAS PESSOAS VIVEM NA SUA CASA?	
10 - QUEM TRABALHA EM CASA?	
11 - QUAL A PROFISSÃO?	
12 - QUAL A FAIXA SALARIAL? () ATÉ R\$ 500,00; () DE R\$ 500,00 A R\$ 1.000,00; () DE R\$ 1.000,00 A R\$ 1.500,00; () MAIS DE R\$ 2.000,00	
13 - QUAIS DOS APARELHOS RELACIONADOS EXISTEM NA SUA CASA? () VÍDEO CASSETE; () APARELHO DE SOM; () TELEVISÃO; () DVD; () COMPUTADOR; () OUTROS:	
14 - O QUE MAIS GOSTA DE FAZER NA HORA DE LAZER?	
15 - QUE TIPO DE LEITURA VOCÊ MAIS GOSTA? () JORNAIS; () REVISTAS; () LIVROS; () GIBIS; () BÍBLIA; () OUTROS:	
16 - GOSTA DE ESTUDAR? () SIM; () NÃO, POR QUE?	
17 - QUAIS AS DUAS MATÉRIAS QUE MAIS GOSTA? POR QUE?	
18 - QUAIS AS DUAS MATÉRIAS QUE MENOS GOSTA? POR QUE?	

**ANEXO 03 – INSTRUMENTO DE PESQUISA 02: FOLHA PARA A CONFECÇÃO
DO MAPA MENTAL**

De acordo com os estudos desenvolvidos ao longo deste ano, o que é a geografia para você?
Use o espaço abaixo e responda por meio de uma ilustração.

